مدرسه و شاگرد

تألیف

جان دیوئی

ترجمه

مشفق همدانی

با مقدمه

جناب آقای دکتر سیاسی رئیس دانشگاه

و

ادوارد کلاپارد دانشمند شهیر

بها ۳۵ ریال

خرداد ۱۳۲۶

شرکت سهامی چاپ کیهان

With the Compliments

of

The Cultural Counsellor

of

The Iranian Embassy

New Delhi.

اهداء به پدر بزرگوارم که در راه تعلیم و تربیت من رنج فراوان برد **مشفق همدانی**

مدرسه و شاگرد

تألیف

جان دیوئی

ترجمه

مشفق همدانی

با مقدمه

جناب آقای دکتر سیاسی رئیس دانشگاه

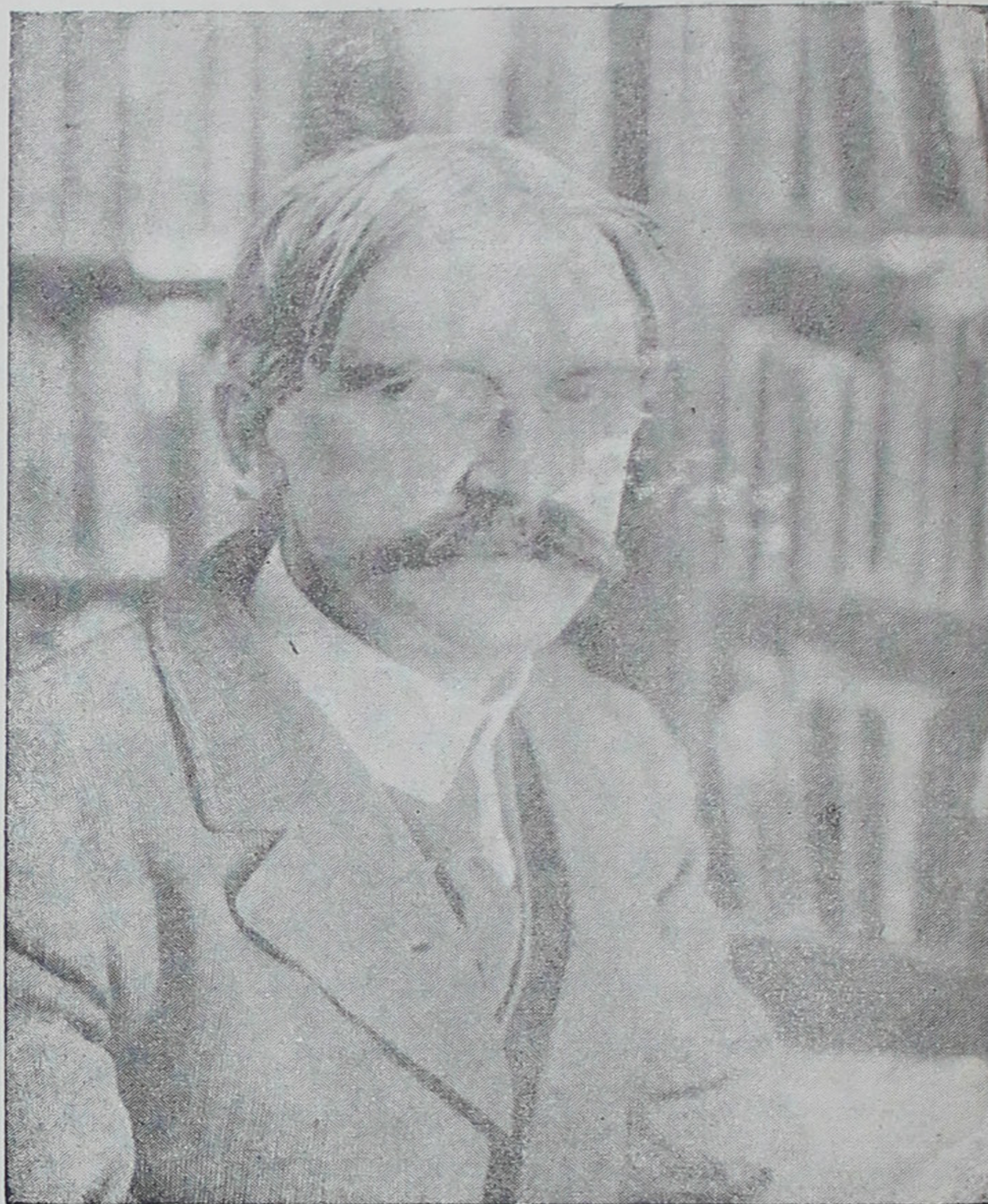
و

ادوارد کلاپارد دانشمند شهیر

بها ۳۵ ریال

خرداد ۱۳۲۶

شرکت سهامی چاپ کیهان



چانِ دیوئی

Title

Author

Accession No.

Call No.

Borrower's No.	Issue Date	Borrower's No.	Issue Date

بقلم جناب آقای دکتر سیاسی
رئیس دانشگاه

مقدمه

مترجم فاضل این کتاب از من خواستند مقدمه‌ای بر آن بنویسم ومن پذیرفتم ولی وقتی مجدداً نظری بر کتاب افکندم دریافتم که وعده بیجائی داده‌ام زیرا این مقدمه را **کلاپارد** باقلم محققانه‌خود انشاء کرده و « **جان دیوئی** » وکتاب اورا به احسن وجوه بخوانندگان شناسانده است . پس بخاطرم گذشت که بمعرفی نویسندهٔ مقدمه یعنی کلاپارد که خود از اعاظم حکمای معاصر و علمای بنام روانشناسی و علوم تربیتی است بپردازم و حقی را که این استاد بزرگوار برگردن همه معلمان ومربیان آشنا باروشهای جدید دارد اداکنم ولی دیدم که اجرای این وظیفه مقامش اینجا نیست واگرجای این کار درمقدمهٔ کتابی باشد آن کتاب باید یکی ازآثارگرانبهای خود آن دانشمند ارجمندکه همگی شایستگی ترجمه ونقل بفارسی را دارند باشد .

آنچه باقی میماند اظهار قدردانی وتحسین بود از مترجم فاضل کتاب آقای **مشفق همدانی** که این گنجینهٔ نفیس را بزبان فارسی نقل کرده و استفاضه از آنرا برای دانش پژوهان عموماً و متصدیان امور فرهنگی ومربیان خصوصاً میسر ساخته‌اند . در دورانیکه آقای مشفق همدانی تحصیلات عالیه خود را تعقیب میکردند در زمرهٔ بهترین دانشجویان قرار داشتند و از همان اوان استعداد و ذوق نویسندگی ایشان جلب توجه میکرد . اینك مایهٔ کمال خرسندی است که دیده

میشود معلومات وقریحه خود را در راه اشاعهٔ یکی از مهمترین رشته های علوم جدید یعنی علوم تربیتی که درایران هنوز چنانکه باید رواج ندارد بکار میبرند .

در اهمیت ولزوم نقل وترجمه علوم جدید بزبان فارسی هرچه تأکید شود کم است واگر دررأس این علوم ، علوم تربیتی را قرار دهیم راه دور نرفته ومبالغه نکرده‌ایم .

این نظر مختصر توضیحی لازم دارد .

هرعمل عاقلانه مستلزم دوشرط است : یکی درنظرداشتن غایت ومقصود ودیگر رعایت نقشه وطریقهٔ مناسب برای وصول بآن مقصود . بعبارت دیگر شخص عاقل پیش از آنکه بکاری دست بزند باید بداند چه میخواهد وچگونه باید خواهش خود را برآورد . تعلیم و تربیت کودکان و جوانان اگر فاقد این دوشرط یا دو مقدمه باشد نمیتواند عاقلانه محسوب شود ونتیجه مطلوبرا حاصل کند . باهمهٔ پیشرفتهائی که در ربع قرن اخیر در فرهنگ کشور ما صورت گرفته و نادیده انگاشتن آن دور از انصاف خواهد بود باید اعتراف کرد که برای آموزگاران ودبیران وسایر متصدیان امورفرهنگی هنوز مقدمه نخست یعنی غرض وهدف تعلیم و تربیت ونظریات جدیدیکه دانشمندان مغرب زمین در این باب آورده‌اند بخوبی روشن نیست .

غالباً این نکته را باجمال میدانند که معلوماتی که بافراد داده میشود کافی نیست که ذهنشانرا زینت بخشد بلکه باید از حیث کمیت وکیفیت چنان باشد که درکشاکش زندگی آنانرا بکارآید وشخصیتشانرا چنان پرورش دهد که بتوانند مسائل معضل را حل کنند وبرمشکلات

و ناملایمات روزگار فائق آیند ولی این معنی درذهن مربیان ماهنوز بسیار مبهم و تاریك است وازینرو غالباً نسبت بآن ایمان کامل ندارند برنامه تحصیلات و مندرجات کتب درسی ما گواه صادق این مدعا است مقدمهٔ دوم یعنی طریقه مطلوب و روش مناسب برای دست یافتن بشاهد مقصود، شاید از مقدمه اول ابهامش بیشتر باشد و کسانیکه از آن اطلاع کافی دارند بیشك بسیار معدود هستند وبسیاری از آن معدود هم یابواسطه فقدان وسائل ومناسب نبودن محیط کار ویا بدلائل دیگر از کار بستن روشهای نو خودداری میکنند وخویشتنرا معذور میدانند.

بااینمقدمات معلوم میشود که ترجمه و نقل آثاری از دانشمندان معاصر که درباب آموزش و پرورش باشد وغرض و هدف آنرا برساند و روشهای نو تربیتی را توضیح کند از اهم خدماتی است که بتوان نسبت بفرهنك ایران انجام داد.

اما درباره جان دیوئی که ترجمه یکی از کتابهایش بنام «**مدرسه وشاگرد**» دراینجا داده میشود این خصوصیت نیز درکار است که نظریات او، شاید بیش از سایر علمای تربیتی معاصر، درست نقطه مقابل وقطب مخالف نظریاتی است که قرنهای متمادی بر تعلیم و تربیت و بطور کلی برمعارف ما مسلط وحکمفرما بوده است. زیرا دیوئی بصراحت تام برای موضوعات نظری و تحقیقات فلسفی که درحیات دنیوی بشر مورد اطلاقی ندارد و در مشکلات زندگی روزانه برایش گرهی نمی گشاید و دردی دوا نمیکند چندان ارزشی قائل نیست. او ارزش را بچیزهائی میدهد که جنبهٔ عملی دارد و میتواند زندگی انسانی را اگر بد است خوب و اگر خوب است بهتر کند. بعبارت دیگر عقیدهٔ دیوئی این است که نباید غرض نهائی

ومقصد غائی آموزش و پرورش را ترویج دانش - دانش مطلق - دانست
بلکه این مقام را باید منحصراً برای دانشی قائل شد که عملا مفید باشد
ودر ضمن تجارب زندگی تحصیل گردد.

اندکی دقت معلوم میدارد که نظریه دیوئی بامذهب پراگماتیسم که ویلیام جیمس حکیم دیگر امریکائی آورده است فرقی ندارد وهمان اصول است که رعایت آنهارا دیوئی درتعلیم و تربیت واجب میشمارد.

شاید این مختصر برای تحریك حس کنجکاوی دانش پژوهان و جلب توجه آنان باین کتاب کافی باشد. امید است این حسن توجه چنان باشد که مترجم محترم بتعقیب خدمات علمی خود تشویق شوند و به نقل سایر کتابهای دیوئی و آثار دیگر علمای تربیتی همت گمارند و بیقین بدانند که قدرت ترجمه و قریحه نویسندگی خود را نمیتوانند در راهی بهتر ومفیدتر از این بکار ببرند.

تهران - ۲۰ اردیبهشت ماه ۱۳۲۶

دکتر علی‌اکبر سیاسی

مقدمهٔ مترجم

علت اساسی بدبختی امروز ایران تنها آن نیست که در اثر سوانح بزرك تاریخی و غفلت زمامداران سلف و سیه روزی خودملت و از همه مهمتر سیاست خائنانه دشمنان داخلی و خارجی ایران که نفع خویش را در نگونساری ایرانیان تشخیص میدهند دست کم هشتاد در صد مردم این کشور از نعمت خواندن و نوشتن محرومند بلکه یك بدبختی بزرك دیگر که بی‌اندازه در عقب ماندگی این کشور از قافله ترقی و پیشرفت حیرت انگیز دنیا تأثیر فراوان دارد آنست که آن بیست در صد با سواد هم بر طبق اصول پوسیده قدیمی و روش غلطی که بهیچ روی در خور مقتضیات زندگی امروزی نیست تعلیم و تربیت میشوند بطوریکه هنگام خروج از محیط مدرسه و دخول درعرصهٔ پر جوش و خروش و پیل افکن زندگی نه تنها قادر به ارشاد و رهبری هم میهنان نابینای خویش و برداشتن قدمهای اساسی در راه اصلاح وضع کشور نیستند بلکه در بسیاری از موارد حتی قادر به تأمین زندگی خویش و هدایت خود و فرزندانشان در راه پر پیچ و خم و سنگلاخ حیات هم قادر نیستند و بقول جان‌دیوئی همچون شناگرانی میمانند که فن شناکردن را در خشکی آموخته‌اند و هنوز درست قدم به آب نگذاشته اند که دستخوش امواج سهمگین زندگی گردیده و بته دریا واژگون میشوند.

دراثرهمین بدبختی بزرك ایران که صدها زکریای رازی وبوعلی

سینا و سعدی و فردوسی و مولوی تقدیم دنیا نموده است گوئی در طی دو قرن اخیر بکلی سترون گردیده و چشمه نبوغش کاملا خشك شده است بطوریکه درظرف ۲۰۰ سال اخیر حتی یك مخترع بنام نیز در این کشور یافت نشده است که بتواند آوازه شهرت ایران را بلند نگهدارد و موجب فخر و مباهات ایرانیان گردد.

در اثنائیکه در ظرف یك قرن اخیر در اروپا و مخصوصاً امریکا یك انقلاب شگرف که بمراتب ازرفورم ورنسانس پردامنه‌تروهمهتراست در اصول تعلیم و تربیت جهان روی داده و موجب پیدایش کشور های نیرومندی مانند امریکا وشوروی واختراعات حیرت‌انگیزی مانند نیروی اتومیك و رادار گردیده است و علم آموزش و پرورش بیشتر متکی‌بر اساس تأمین‌سعادت و نیك‌بختی‌افراد در میدان پرآشوب‌زندگی گردیده است درکشورما همچنان مانند یك قرن پیش هم دبیران و آموزگاران بیشتر مصروف بدان میگرددکه مغز دانش آموزان‌را از معلومات بی‌ثمر و خسته کننده ای انباشته کنند که نه‌تنها هیچگونه اثری در تمام طول زندگی بر وجود آن مترتب نیست بلکه‌جسم و روح را نیز خسته‌کرده و آدمی را از سعادت و نیك بختی بازمیدارد . بنظر نگارنده بزرگترین خدمت باین کشور آنست که اصول تعلیم و تربیت را از مجرای غلط امروزی خارج کنیم وآنرا براهی بیندازیم که ملل بزرگ مانند امریکا را بسر منزل مقصود رهبری کرد و دامنهٔ عظمت و اقتدار آنها را به پهنای فلك رسانید واین منظور نیزحاصل نمیگردد مگر با آشناکردن ذهن دبیران وآموزگاران و دانش‌آموزان ایرانی باافکار انقلابی تعلیم وتربیت که امروزبکلی دنیای‌آموزش‌وپرورش را منقلب نموده وموجب پیدایش اصول کاملا جدیدی در جهان آموزش و پرورش‌گردیده است .

بزرگترین موجد این انقلاب بزرگ بتصدیق کلیه علمای تعلیم و تربیت بدون شبهه جان دیوئی فیلسوف و دانشمند بزرگ امریکائی است که مؤسس حقیقی مکتب پراگماتیسم بشمار رفته و افکار بدیعش درجهان آموزش و پرورش اعجاز کرده و کتابهای معروفش بکلیه السنه ترجمه شده و راهنمای همهٔ اصلاح طلبان قرار گرفته است ....

در سالهای ۱۳۱۵ تا ۱۳۱۸ که نگارنده در دانشسرای عالی بتحصیل علوم تربیتی اشتغال داشتم و نظر بآشنائی بدو زبان انگلیسی و فرانسه از کتابهای جدید تربیتی بزرگترین استادان فن که بهمت آقای دکتر صدیق اعلم درگنجینهٔ کتابخانه دانش‌سرا گردآمده بود منتهای لذت را می بردم ازمیان کلیه استادان بزرگ تعلیم و تربیت مانند هربرت اسپنسر وامیل دورخیم وغیره «جان‌دیوئی» مخصوصاً تأثیر شگرفی درفکر من کرد و هرچه‌بیشتر در اندیشه‌های این مغزبزرگ فحص میکردم‌همچون جهانگردی که در یك جنگل پهناور وپربرکت قدم نهاده باشد زیادتر باهمیت افکار وعمق اصول تربیتی وی پی می بردم و بیش از پیش این نکته بنظرم مسلم میگردید که یکی از بارزترین مظهرانحطاط فرهنگی ایران آنست که ازکتابهای این رهبر بزرگ تعلیم وتربیت که بتمام زبان های زنده درآمده وحتی ترجمه‌های عربی‌آن نیزدرکتابخانه‌ها موجود است یك جلد هم بزبان پارسی ترجمه نشده است تا افکار انقلابی وی همچون خورشید تابنده ای سیاهی ذهن آموزگاران و دبیران ما را زدوده وآنها را با رموز تفوق تعلیم و تربیت باخترزمین آشنا کند و بهمین جهت با راهنمائی استاد معظم آقای دکتر عیسی‌صدیق وتشویق آقای دکتر بیژن استاد علوم تربیتی به ترجمه یکی‌ازکتابهای معروف جان‌دیوئی بنام «مدرسه وشاگرد» همت گماشتم‌وبرای آنکه علاقمندان

بافکار دیوئی بهتر از خرمن اندیشه های بدیع و انقلابی وی بهره مند گردند مقدمه‌ای را نیز که «ادوارد کلاپارد» استاد بزرگ تعلیم وتربیت قرن حاضر بر آن کتاب نوشته و خواننده را در پی بردن باصول تعلیم و تربیت جان دیوئی کمک فراوان میکند بدان افزودم وپس از آنکه این ترجمه مورد پسند آقایان دکتر صدیق و دکتر سیاسی و دکتر بیژن استادان بزرگ علوم تربیتی واقع گردید وچاپ آن بخرج وزارت فرهنک مورد تصویب شورای عالی فرهنک قرار گرفت متأسفانه در اثر اشکال تراشیهای مالی و خاصه خرجی ها واز همه مهمتر جریانات بطئی اداری که بشدت کامل در وزارت خانه‌های ما رواج دارد و هرفرد علاقمندی را از اقدام بهر کارمفیدی دلسرد و مأیوس میدارد و باوجود مساعی آقایان دکتر سیاسی و دکتر صدیق چاپ این کتاب بکمک وزارت فرهنک میسر نگردید تا اینکه دوران وزارت فرهنک بآقای دکتر شایگان که از استادان روشن فکر کشور بشمار میروند رسید ومعاونت وزارت فرهنک را نیز دکتر کاویانی جوان تحصیل کرده و اروپا دیده فعالی احراز نمود که خود بیش از نگارنده بلزوم بسط اصول تعلیم و تربیت نوین امریکا در ایران معتقد بودو بهمین جهت پس از اطلاع از ماجرای دراز پرونده کتاب «مدرسه وشاگرد» وطرح مجدد موضوع در شورای عالی فرهنک مقرر داشتند که از بودجه وزارت فرهنک مبلغ مختصری بچاپ کتاب «مدرسه و شاگرد» بطوریکه زیان بزرگی متوجه نگارنده نگردد کمک شود.

بنابراین نگارنده وظیفه خود میداند که نخست از آقایان دکتر صدیق اعلم و دکتر سیاسی و دکتر بیژن که مرا در ترجمهٔ این اثر نفیس دیوئی تشویق وترغیب نمودندوسپس ازجناب آقای دکترشایگان

وزیر روشن‌فکر و آقای دکتر کاویانی معاون تحصیل کرده و فعال ایشان که در تهیهٔ وسایل چاپ این کتاب مرا یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاری نموده و موفقیت ایشانرا در خدمات بزرك فرهنگی خویش از ایزد توانا مسئلت نمایم اما راجع بشرح حال مختصر جان دیوئی و اصول تعلیم و تربیت وی چون مقدمه کلاپارد را نیز ترجمه کرده‌ام نیازی به تطویل کلام نمی‌بینم. درخاتمه امیدوارم که هرگاه باوجود تمام کوشش های من خواننده نتواند چنانکه باید به عمق افکار دیوئی پی برد نخست این نکته را در نظر داشته باشد که جان دیوئی مسائل دشوار تعلیم و تربیت را ازطریق فلسفی حل کرده است و بنابراین ترجمه کتابهای وی که کاملا جنبه کتابهای فلسفی دارد خالی از اشکال نیست و دوم اینکه اگر هم این ترجمه نتواند چنانکه باید حق جان دیوئی را ادا کند اقلا ممکن است سایر علاقمندان به اصلاح فرهنك ایرانرا که از نگارنده در مسائل بزرك تربیتی واردتر ودر نویسندگی تواناتراند در ترجمه سایر آثار جان دیوئی که بزعم عموم استادان بزرك تعلیم و تربیت همچون گوهرهای تابناکی هستند که دنیائی را روشن نموده و مرحله جدیدی در تاریخ آموزش و پرورش کشوده‌اند یاری نماید

تهران ۱۵ فروردین ۱۳۲۶

مشفق همدانی

بقلم ادوارد کلاپارت

دیباچه

اصول آموزش و پرورش جان دیوئی

« آموزش و پرورش البته خیلی مهم است
« ولی زندگی کردن از آن مهمتر است
«بنابراین هدف آموزش و پرورش صحیح
« بهبود وضع زندگی است

«جان دیوئی»

قبل از شروع مطلب بخوانندگان این کتاب یاد آور میشوم که نیازی به مطالعه این دیباچه نیست زیرا چهارفصل این کتاب باآنکه در زمانهای مختلف نگاشته شده و بطور جداگانه بطبع رسیده است طوری با هم پیوستگی دارندوچنان مطالب یکدیگر را تکمیل میکنند که سررشته اصول آموزش و پرورش پربرکت دانشمند امریکائی را بخوبی بدست خواننده میدهند.

با اینهمه نظر به اهمیتی که اصول این فیلسوف بزرك تعلیم و تربیت ممکن است برای کشورهای غیرامریکائی کسب کند شاید بیمورد نباشد که شمه‌ای در بارهٔ شخص جان دیوئی و تألیفات وی بمیان آورم زیرا بیش از این درنك در آشنا شدن جهانیان با این متفکر عالیقدر که اندیشه های درر بارش بدینسان دراعماق روح انسانی راه‌یافته واسرار فعالیت آنرا بدست آورده است جایز نیست.

جان دیوئی که روز بیستم اکتبر ۱۸۵۹ در برلینگتن (ورمون)

پا بعرصهٔ وجود گذاشته است اگرچه از تألیفاتش چنین برمی‌آید که یك استاد تعلیم و تربیت و یا یك روانشناس بزرك و یا یك عالم علم الحیات است با وجود این نباید فراموش کرد که در اصل یك فیلسوف عالیقدر است . البته یکی از استادان بزرك وی در دانشگاه جان هاپکینز استانلی هال بود که یکی از کارشناسان بزرك روانشناسی کودك در امریکا بشمار میرود و بدون شبهه افکارش در اصول تربیتی جان دیوئی تأثیر فراوان داشته است لکن طرز کار وطریق بیان دیوئی با استاد سابقش فرق بسیار دارد. هال درحقیقت یك کارشناس علم الحیات بود که بانهایت بردباری و شکیبائی و دقت مشهودات خود را جمع آوری میکرد و از مقایسه آنها با هم افق‌های وسیع و تازه‌ای را بروی بشر میگشود وحال آنکه دیوئی متفکری بزرك است که رموز روح انسانی‌را با زبردستی شگفتی انگیزی تجزیه وتحلیل می‌کند با اینهمه بین این دودانشمند بزرك یك وجه شبه قابل توجهی موجود است وآن اینست که هردواستاد برآنند که پرورش فکری بستگی به یك‌چشمه فیاض داخلی دارد وعلم آموزش وپرورش برای توجه باین نکته اساسی باید تعلیم و تربیت را از درون خود کودك آغاز کند یعنی در حقیقت مبادرت بیك انقلاب کپرنیکی در جهان آموزش‌وپرورش نماید.البته در ظاهر جان‌دیوئی با لحن‌ملایمتری از لحن هال باصول پوسیدهٔ تعلیم وتربیت حمله‌می کند لکن در باطن انتقادهای دیوئی از آن هال شدیدتر و مؤثرتر است .

درسال ۱۸۸٤ جان‌دیوئی دکترای فلسفه رابدست آوردواندکی بعد در دانشگاه میشیگان بتدریس فلسفه پرداخت‌و بزودی بجای‌جرج موریس استادش کرسی استادی فلسفه را اشغال کرد و تا سال ۱۸۹٤ بتدریس فلسفه‌ادامه‌داد تا دراین تاریخ برای تدریس فلسفه‌وعلوم تربیتی

بدانشگاه شیکاگو دعوت شد و مدت ۱۰ سال براین کرسی بر قرار بود و مخصوصاً در این مرحله از زندگی خویش بود که بعلوم تربیتی توجه نمود وهمچون آب بازی زبردست تاکنه این اقیانوس عمیق فرورفت و اسرار آنرا بدست آورد . در سال ۱۹۰٤ باردیگر دانشگاه کلمبیا در نیویورك او رادعوت بتدریس نمود وتا چندسال پیش در این دانشگاه صدها جوان را برای پرداختن به رموز واسرارعلوم تربیتی آماده کرد.

جان دیوئی بمحض شروع بتدریس در دانشگاه در اثر انتشار یکرشته مقالات وتألیفات راجع به مباحث مختلف فلسفه از قبیل افکار و عقاید لیبنیز و اخلاق و منطق و علوم مابعدالطبیعه در میان محافل فلسفی و ادبی امریکاشهرت بسزائی بدست آورد . اما کلیه این تألیفات با آنکه در ظاهر متنوع ومختلف است درباطن متکی بر طریق واحدی است و این طریق همانا پراگماتیسم است که دیوئی و ویلیام جیمس و شیلر از نخبه قهرمانان آن بشمار میروند.

این طریق پراگماتیسم که درحدود سی چهل سال است یك انقلاب بزرك درجهان فلسفه وجوش وخروش بزرگی در دنیای آموزش وپرورش تولید کرده است چیست ؟ بنا بتعریف فلورنوا پراگماتیسم یعنی احتراز از لفاظی وتعیین ارزش اندیشه‌های فلسفی حتی مبهم‌ترین عقاید فلاسفه برطبق تأثیر وارزش عملی که درزندگی افراد دارا میباشند.

بعبارت دیگر پیرو مکتب پراگماتیسم حقیقت افکار را بنا بر تأثیر عملی آنها میسنجد و از لفاظی و ابهام بیزار است و سعی میکند حتی مبهم ترین افکار را از بیغوله های ظلمانی ذهن بدر آورده آنها را درفضای باز و روشن حلاجی نموده وحتی المقدور از آنها استفاده نماید زیرا بالاخره این افکارفلسفی وقتی ارزش دارند که دربهبود وضع زندگی

مؤثر باشند . هرطریقی که عملا برای ما نتیجه‌ای نداشته باشد وما را دراکتشافات علمی یاری ننماید بنظر اهل پراگماتیسم طریقی بی ثمر و بیهوده و غیر قابل توجه است .

بنابراین بنظر جان‌دیوئی هدف و منظور هرمکتب فلسفی باید آن باشدکه فعالیت خارجی و رفتار مارا در زندگی رهبری نماید و تنها ازاین نظراست که این دانشمند بزرك نخست اخلاق وبعد منطق را مورد بحث قرار داده است .

دیوئی برعلیه اصول صوری و بی ثمر اعلان مبارزه داده و با اراده غریبی میکوشد پیروان محتضر فلسفه های مبهم وبی ثمررااحیاء نموده وآنهارا بازندگی جسمانی وروحی آشنا نماید . مثلابنظر عده کثیری از فیلسوفان خیال‌باف عمل اخلاقی عملی است که ناشی از یك محرك خارجی بوده و از تمایلات درونی ما مستقل باشد وحتی گاهی هم با آنها متضاد است و حال‌آنکه جان‌دیوئی جداًباین عقاید میخندد و میگویدکه اگر علل یك عمل اخلاقی در خارج ازروح قرار گرفته و ارتباطی باتمایلات طبیعی نداشته باشد آدمی کمترین نفوذ وتأثیری بر این تمایلات نخواهد داشت و بنا براین آنهارا وادار بفعالیت نتواند کرد . برعکس بنظر جان دیوئی اخلاق از خود زندگی آدمی باید سرچشمه گیرد واصول آن کاملاجنبه حسی داشته باشد زیرا اصول اخلاقی چیزی دیگرجز ابزارهائی نیست که درذهن خودآدمی برای راهنمائی شخص در راه پرپیچ و خم و ظلمانی زندگی ساخته و پرداخته شده است و بدیهی است هرگاه این ابزارها متکی بر تمایلات و احساسات نباشند و از عناصری غیراز این حقایق روحی ساخته شده باشند هیچ فایده ای‌بروجود آنها درزندگی روزمره انسان مترتب نخواهدبود .

جان دیوئی حتی منطق را نیز که بنظر اصحاب تعقل نیرومند ترین دژ است با همان نظر عملی و حیاتی مینگرد و میگویدفکر یك نیروی خارق‌العاده نیست که هدف آن کشف حقیقتی باشد که خود دارای موجودیت خاصی است بلکه فکر نیز وسیله ای است که در پرتو آن آدمی خویشتن را با مقتضیات نوین تطبیق میکند. بنابر این عمل کشف حقایق یك عمل مستقل نیست بلکه یك عمل حیاتی است که با جسم ما ارتباط دارد و نشانه حقیقت پی بردن بیك امر مسلم نیست بلکه موفقیت فعالیت فکر ما در شناسائی ماهیت حقیقی اشیاء است.

هر گاه پراگماتیسم را از لحاظ روانشناسی مورد بحث‌قراردهیم کاملا صورت طریق تجربه را بخود میگیرد وقتی جان دیوئی میگوید که ارزش یك‌اصل روانشناسی را تنها با توجه به نتایج عملی آن میتوان قیاس کرد آدمی بیدرنك بیاد استدلال پیروان روانشناسی‌عملی‌می‌افتد. بااینهمه بین پراگماتیسم وروانشناسی‌عملی مختصر تفاوتی موجود است. در حقیقت اگر چه اشیائی که بنظر یك پراگماتیست میآید درست همانست که از دریچه چشم یك روانشناس مشاهده میگردد با اینهمه طریق دسته بندی اشیاء و تفسیر و تعیین ارتباط آنها متفاوت است بدین معنی که فکر پراگماتیست دارای نیروی خاصی است و همیشه افکاررا درحال حرکت موردبررسی قرار میدهد بدینقرار که‌احساسات و تمایلات را از لحاظ تأثیر عملی آنها فوراً بررسی میکند و زیاد در کشف و حلاجی ماهیت آنها معطل نمیشود زیرا بنظر پراگماتیست زندگی روحی عبارت ازآمیزه‌ای از احساسات وتمایلات مختلفی نیست که از محرکهای مختلف خارجی ایجاد شده باشدبلکه، تنها یك فواره است که بر طبق احتیاجات موقع و تطبیق با حوادث منقسم بچند

شاخه میگردد . بنظر دیوئی «من» یعنی شخصیت آدمی درحقیقت یك کانون قوه است که پیوسته میل بابراز قدرت خود دارد و این ابراز قدرت بسه شکل درمیآید اول «اراده» که سرچشمه اصلی نیرو است واساس شخصیت را تشکیل میدهد . دوم «حس» که اثر این فعالیت و ارزش و نفع آن برای شخص است و سوم «علم» که وسیله‌ای برای رسیدن به مقاصد مورد علاقه آدمی است . خوی وشخصیت آدمی در حقیقت مظهر تجلیات روح است .

البته اصول افکار جان دیوئی را نمیتوان بآسانی درچهارسطر خلاصه کرد و نمیتوان گفت که طریق وی کلیه معماهای حیات ورموز شخصیت را حل کرده است لکن هرگاه آنرا با دو طریق رقیب خود یعنی « روانشناسی استعداد » که مبتنی بروجود قوای ساخته و پرداخته در آدمی است و « روانشناسی احساسات » که آدمی را بمنزله موضوعی در دست محرکهای خارجی میپندارد در مقام مقایسه درآوریم مشاهده میکنیم مکتب دیوئی که فعالیت را جوهرزندگی میداند بروانشناسی نیروئی خاص میبخشد که میتوان برآن اصول عملی و مخصوصاً یك طریق تربیتی استواری بنانمود . برای پی بردن باین حقیقت کافی است باین نکته توجه نمائیم که جان دیوئی با نظر کلی و عالی خود چگونه با سهولت کامل اشکالات پیروان دو مکتب مخالف نامبرده را حل کرده و با کشف و ارائه اشتباه مشترك آنها سعی میکند آنها را بیکدیگر نزدیك کند و بدینطریق بین هواخواهان مکتب های افراطی مانند طرفداران اصول تعلیم و تربیت جذاب یا هواخواهان منطق و روانشناسی و پیروان مکتب تحلیلی و غیره یکنوع سازشی حاصل کند .

☆ ☆ ☆

جان دیوئی جهان پهناور تعلیم و تربیت را نیز از همین لحاظ مورد بحث قرارمیدهد ودرهیچ موردی مانند این موردافکارش اثرمعجز آسا وپربرکت ندارد زیرا اگردرمورد اخلاق ومنطق اشکالاتی تولید میکند که متفکرین باشکال میتوانند در حل آنها سازش حاصل کنند درمورد تعلیم وتربیت چنان اثرات روشنی دارد که تقریباً کلیه متفکرین بیطرف از اعتراف بدان نمیتوانند خودداری کنند.

اما اگرچه اساس مکتب جان دیوئی پراگماتیسم است بااینهمه جان دیوئی یکبار هم این کلمه را در کتابهای تربیتی خویش بکار نمیبرد. هرگاه ما بخواهیم اصول تعلیم وتربیت جان دیوئی را تعریف کنیم باید بگوئیم که اصول تربیتی وی نیزمانند اصول روانشناسیش دارای نیروی خاصی است و بعقیده وی علم آموزش وپرورش یعنی علم تشکیل شخصیت وبنا بر این تربیت قبل از هرچیزعبارت ازآنست که برای ابراز تمایلات و استعداد های هر فرد زنده زمینه مساعد فراهم گردد و فعالیتهای خفته وی بیدار و راهنمائی شود. چنانکه ملاحظه میشوداین اصل تربیتی بکلی بااصل معمولی تعلیم وتربیت که مرکز ثقل تعلیم وتربیت را در خارج از وجود خود کودك مانندآموزگارو کتاب و یا هرعامل خارجی دیگرمیپندارد بکلی مخالف است.

جان دیوئی روزی برای خرید میزهائی که در خور احتیاجات شاگردان آموزشگاهش باشد بمغازه مبل فروشی رفت و چون هرچه برای پیدا کردن میز های مورد احتیاجش بیشتر تجسس کرد کمتر به نتیجه رسید مبل فروش خسته شد و باو چنین گفت: « من خیال نمیکنم از آن میزهائی که شما میخواهید در اینجا یافت شود شما چیزی

میخواهید که شاگردان بتوانند روی آن کاری انجام دهند و حال آنکه مبل های ما طوری ساخته شده است که شاگردان برای شنیدن درس آموزگار بتوانند راحت تر بر آنها بنشینند » دیوئی بعداً ضمن نقل این اظهارات مبل فروش در یکی از کتابهای خود چنین نوشت : «جواب این مبل فروش مجملی از داستان دراز تعلیم و تربیت امروزی است» .

گوش و کتاب تقریباً وسائل منحصر بفردی است که در آموزشگاه های ما برای تعلیم نوآموزان بکار برده میشود و در نتیجه بجای وزش نسیم حقیقی زندگی در مدارس امروزی ما نسیم مرگ میوزد و بعوض فرو نشاندن عطش ذاتی کودکان چیزهائی بآنها میخورانند که کمترین نتیجه‌ای برای زندگی آنها ندارد . آموزگاران پیوسته دم از زندگی میزنند و حال آنکه خود فرسنگها از ماهیت زندگی دور هستند . اگر ما حقیقتاً طالب زندگی هستیم باید درماهیت حقیقی زندگی دقیق شویم و کودک را چنانکه هست در نظر گیریم و دقیقه‌ای چند بضربان قلب و نوای احساسات و تمایلاتش گوش دهیم و او را در محیط مساعدی قرار دهیم که بتواند با نشاط و مسرت قوای مادی و معنوی خویش را پرورش دهد . آموختن البته چیز بسیارخوبی است ولی نخست بایدفن زنده ماندن را فراگرفت و این فن را با تحقیق در خود زندگی میتوان خوب آموخت .

☆☆☆

اما برای آنکه بهتر باصول تعلیم و تربیت جان دیوئی پی بریم بنظر من بهتر است که مشخصات اساسی مکتب وی‌را یادآورشویم .

اصول جان‌دیوئی سه امتیاز دارد :(۱) داخلی است (۲) عاملی است (۳) اجتماعی است .

(١) داخلی است

بعقیده دیوئی آموزش کودك نباید از خارج صورت گیرد بلکه از داخل باید انجام گردد . کودك باید خودش تربیت شود نه آنکه تحت تأثیر محرکهای خارجی قرار گیرد ، باید خودش چیزهائی فراگیرد نه آنکه فکرش انباشته از معلومات شود خلاصه آنکه کودك باید خودش تربیت شود. البته بعد ازمونتنی وژان‌ژاك روسوراجع باین‌تعلیم‌وتربیت شخصی زیاد بحث شده است لکن کمتر دانشمندی مانند جان دیوئی توانسته است این فکر را پرورش دهد . ژان ژاك‌روسو تا اندازه ای به حقیقت این اصل مسلم پی برد لکن بعد از در گذشت وی پیروانش طوری در طریق تجزیه افراط نمودند و چنان گرم تحلیل اجزای عوامل روحی گردیدند که بکلی از هم آهنگی وتأثیرمتقابل آنها غافل شدند . درسال ١٧٨٧ تیدمان ودرقرن‌نوزدهم سیگسیسموند و کوسمول و پریر مسئله پیشرفتهای تدریجی کودك را مورد توجه قرار دادند یعنی بعوض آنکه پیشرفت کلی و پرورش عمومی کودك‌را مورد بررسی قرار دهند مواقع مختلف پرورش‌فکری و روحی کودك را بطورجداگانه در نظر گرفتند و کار کودك را در مراحل مختلف زندگی موشکافی و حلاجی نمودند لکن این مسئله اساسی را مورد توجه قرارندادند که چگونه و چرا پرورش فکری کودك‌صورت‌خاصی دارد و عوامل‌مختلف در تعلیم و تربیت کودك چه تأثیر متقابلی دارند ؟

بزرگترین هنر دیوئی و شاگردانش از جمله ایروینك کینگ آنست که مسئله پرورش روحی و فکری کودك را بطور کلی مورد بحث قرارداده وبازبردستی هرچه تمامتریك مشکل‌بزرك تعلیم وتربیت

را که در حقیقت میتوان آنرا اساس علوم تربیتی دانست حل کرده‌اند.
این مشکل بزرك روشنی است که آموزگار باید نسبت بتمایلات و منافع کودك پیش گیرد. آیا باید تحت راهنمائی این تمایلات و منافع قرار گیرد یا آنکه برعکس راهنمای آنها باشد؟ از طبیعت پیروی کند و یا آنکه پیکر کودك را مطابق ریخت خود بقالب بریزد؟ آزادی یا اجبار؟ این بزرگترین مسئله‌ای است که کلیه علمای تعلیم و تربیت زندگی خود را در راه حل آن صرف کرده و آخر هم بساحل مقصود نرسیده اند.
پاسخ مثبت یا منفی باین پرسش حیاتی قبول یا عدم قبول همان انقلاب کپرنیکی در تعلیم و تربیت است که در بالا بدان اشاره کردیم.
اما اگر نقص بزرك اصول تعلیم و تربیت خارجی در آنست که به‌تحولات طبیعی و پیشرفت خودی کودك توجه ندارد اصول آموزش و پرورش آزاد را نیز میتوان متهم بدان کرد که بجای راهنمائی کودك در شاهراه حقیقی ترقی و تعالی هوی و هوس کودك را تقویت و او را در پرداختن به‌منهیات تشویق و تحریص میکند. جان‌دیوئی بادلائل محکم ثابت میکند که هرگاه موضوع را از لحاظ نفسانی مورد مطالعه قراردهیم قضیه هوی و هوس یا اجبار خارجی خودبخود منتفی میگردد. موضوع تحریص هوی و هوس و تشویق نفسانیات کودك اعم از خوب یا بد وقتی پیش میآید که آموزگار یا مربی منافع و تمایلات کودك را بهمان صورت اولیه که هست پرورش دهد و حال آنکه چنین اصلی مخالف اصل تعلیم و تربیت ذاتی است زیرا منافع و تمایلات کودك هرگز در حال رکود نمی‌مانند بلکه همواره متحرك ومترقی هستند و بنابراین پرورش آنها بهمان‌حالی که ابراز میگردند موجب جلوگیری از پرورش حقیقی تمایلات و استعداد های کودك میگردد بطور کلی باید این منافع و تمایلات

را بمنزله علائم احتیاجات عمیق تر و هدفهای اساسی تری تلقی نمود که پیوسته میل بابراز و پرورش دارند و مهمترین وظیفه مربی تنها آنست که زمینه را برای شکفتن و پرورش آنها فراهم ومساعد سازد. بنا براین برای آشنائی کامل با این احتیاجات اساسی کودك باید بانهایت زبر دستی علائم مشخص این تمایلات را تفسیر کرد یعنی درحقیقت در پس نفع گذران و کم رنك استعداد اساسی و فعالیت ذاتی کودك را که ازمیان ظلمت در تکاپوی راهی بطرف نور وروشنائی است تشخیص داد. بنابراین مربی باید این منافع اولیه کودك رادرست بهمان نظری بنگرد که یك جراح بیك برآمدگی جلدی نگاه میکند یعنی همانطور که جراح بانگاه سطحی به این برآمدگی جلدی بیدرنك درمی یابد که نشانه بروز چه بیماری بعدی است که دیر یا زود پوست راشکافته و سر درخواهد آورد مربی نیز باید بانگاه سطحی به تمایلات ظاهری کودك از استعداد ها و تمایلاتی که در پس آن خفته است آگاه گردیده و زمینه رابرای ابراز وشکفتن آنها کاملا فراهم کند. توجه باین حقیقت ما را بر آن میدارد که اصول تعلیم و تربیت را بر تمایلات فطری کودك استوار سازیم و طبیعت وی راپیروی کنیم ولی کاملا گرفتارهوی وهوس وی نگردیم.

٢ — مکتب تربیتی جان دیوئی یك مکتب عاملی است. شایداین جنبه مهمترین جنبه اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی باشد منظور تعلیم و تربیت عاملی چیست ؟ بکوشیم آنرا درچند کلمه تعریف کنیم : اصول تعلیم تربیت عاملی اصولی است که ضمن پرورش قوای روحی کودك اهمیت حیاتی آنها وهمچنین فوائد آنها را درزمان حال و آینده درنظر می گیرد و درحقیقت فعالیت های روحی را بمنزله وسائلی برای نگاهداری زندگی میداند یا بعبارت دیگر آنها را بمنزله عواملی میداند که هدف آنها

حفظ و نگاهداری زندگی است و نه وجود های مستقلی که بر وجود مستقل آنها فایده خاصی مترتب باشد.

فرق این اصل تربیتی با اصل‌های معمولی چیست؟ فرق آن خیلی است. بطور کلی روانشناسی فعالیت روحی و ذهنی را بمنزله نتیجه کار یك دسته استعدادهای مستقل میداند که هر کدام بتنهائی وظیفه خود را انجام میدهند مانند هوش، تخیل، حس، عقل، زبان، اراده و غیره. برخی از فلاسفه تا نیمه قرن گذشته چنین می‌پنداشتند وظیفه روانشناس آنست که این استعدادهای ذهن را احصاء و شرح دهد. اگرچه روانشناسی تجربی کاملا اصول استقلال استعدادهای روحی را که (هربارت) و (لک) قبل از همه ضربت کشنده‌ای به پایه های آنها وارد ساختند ازپای درآورد بااینهمه آموزش و پرورش نتوانست از خطای بزرك روانشناسان پیشین بر کنار ماند بدینقرار که حتی تا امروز عده کثیری از علمای تعلیم و تربیت ذهن رامتشکل ازیکرشته استعدادهای مختلف میدانند که برای پرورش آنها کافی است که حتی المقدور آنها را بکارانداخت مثلا ذهن را با از بر کردن مطالب زیاد و تخیل را با مطالعه مسائل علمی وعقل را بامطالعه منطق و تعریف وزبان را باصرف کردن فعل واراده را با اقدام بکارهای خلاف میل تربیت نمود.

این نظر بکلی غلط است زیرا باردیگر این نکته را تأیید میکنم که ذهن یازبان ویا اراده قوای مستقلی نیستند که بتوان آنهارا بطور جداگانه باورزش مانند یك عضله پرورش داد. خیرچنین نیست! اینها فقط وسائل کار هستند و وظیفه آنها آنست که خود را با وضعی که در عین حال در اثر یك محرك خارجی و یك احتیاج داخلی ایجاد شده است تطبیق نمایند و بنابراین ارزش این وسائل بسته بآنست که

تاچه اندازه رفتار را با احتیاج تطبیق دهند و از این رواست که بکار انداختن آنها در خارج از مقتضیات خارجی و داخلی کمترین ثمری نخواهد داشت هزار افسوس که آموزش و پرورش معمولی نمیخواهد این حقیقت مسلم را مورد توجه قرار دهد و پیوسته مغز کودکان را مملو از معلوماتی میکند که در تسهیل رفتار آنها پشیزی ارزش ندارد ، آنها را بدون اینکه میلی بشنیدن داشته باشند مجبور بگوش دادن میکنند و بدون اینکه چیز گفتنی داشته باشند ناگزیر به تحریر و انشاء و قلمفرسائی مینماید و بدون اینکه کمترین کنجکاوی در آنها وجود داشته باشد آنها را وادار بمشاهده میکنند و بدون اینکه در اندیشه تحقیق چیزی باشند آنهارا وادار به تعقل مینماید و بطور کلی بدون اینکه قبلا روح آنها را با کارمورد نظر آشنا کنند آنها را وادار بفعالیت و کوشش اجباری میکنند وچنین میپندارد که این کوشش ارادی است و حال آنکه تنها میل درونی بکار و فعالیت ارزش حقیقی می بخشد . بطور اجمال میتوان گفت که آموزش و پرورش امروزی عواملی راکه تنها در اثر اتحاد و اتفاق میتوانند مثمر ثمر گردند ازهم متلاشی میکنند بدینقرار که واسطه طبیعی آنها را قطع میکنند مثل گلی که ازشاخه وشاخه ای راکه از ریشه قطع کنند آموزش و پرورش عاملی بکلی برخلاف این رفتار میکند بدینمعنی که هرگز این حقیقت را فراموش نمیکند که کودك یك موجود زنده است و تنها اورا باید بوسائل طبیعی که ازخود زندگی سرچشمه گرفته است بکار و فعالیت وادار کرد آنهم بشرط اینکه این کارو فعالیت حتماً برای وی ضروری باشد .

حیات کودك مانند مرد وحدتی را تشکیل میدهد که دارای یك مداومت خالقه خاصی است بطوریکه نمیتوان با نهایت بیرحمی فعالیت

ویرا از احتیاجاتش جدا کرد . این نکته مسلم است که همیشه احتیاج و نفع محرك آدمی در کلیه کارهای زندگی است دراینصورت چرا این قانون اساسی را در زندگی کودکان خویش بکارنبندیم وپیوسته آنها را بدون احتیاج درونی به فعالیت برانگیزیم ؟

البته این آموزش و پرورش عاملی تازگی ندارد . سرتاسر کتاب امیل ژان ژاك روسو مملو از این اندیشه است و گذشته از این امروز بسیاری از علمای آموزش و پرورش که برخی راه فلسفه و بعضی دیگر طریق علم الحیات و یا پزشکی و یا تجربه مدرسی میپویند در این نقطه با یکدیگر تلاقی نموده و باتفاق آراء استحکام این اصل را تصدیق میکنند .

اما هیچکس مانند جان دیوئی نتوانسته است با زبر دستی و پیروزی این اصل بزرك تربیتی را تحلیل کند وبهمین جهت بود که در سال ۱۸۹۵ هنگامی که جان دیوئی رساله معروف خودرا بنام « نفع و کوشش » منتشر نمود ناگهان آوازه شهرتش در گنبد گیتی پیچید . دیوئی بدینطریق ازپداگوژی هربرت نیز که در امریکا با موفقیت شایانی مواجه شده بود قدمی فراتر نهاده و باوج پیروزی رسید .

جان دیوئی چندان بااصول تعلیم و تربیت هربرت مخالف نیست بلکه ازعقاید و اندیشه‌های هربرت استفاده فراوان نموده و عقاید هربرت را دراثر تطبیق به اصول مسلم علم الحیات و روانشناسی کودك تکمیل میکند جان دیوئی درباره مکتب هربرت چنین میگوید : روانشناسی هربرت روانشناسی آموزگار است ونه کودك وبعداً چنانکه ملاحظه خواهید فرمود این فرق اساسی را دراین کتاب با دلائل مهمی ثابت خواهد کرد .

آموزگاری که پیرو آموزش و پرورش عاملی جان دیوئی باشد زندگی روحی کودك را بمنزله وحدتی تلقی میکنند که خود ارزش خاصی دارد وتمام مظاهر فعالیت آن متوجه هدف خاصی است. چنین آموزگاری بر آنست که برای تعبیر زندگی کودك و دریافتن معنی آن نباید تظاهرات روح را تظاهرات مبهمی دانست بلکه باید به سرچشمه حیاتی و محیط طبیعی آنها پی برد چنانکه برای تعیین نیروی فکری یك وحشی نباید کارهای ویرا بطور جداگانه در نظر گرفت و نواقص ویرا نسبت بیك انسان عادی یادداشت کرد بلکه برعکس بایداین حقیقت را در نظر گرفت که نیروی فکری وی خود وحدت خاصی را تشکیل میدهد و تنها با مطالعه مقتضیات زندگی ومحیط و احتیاجات اساسی او است که میتوان بارزشش پی برد.

البته از مدتها پیش روانشناسی تجربی بر این اندیشه که آدمی دارای قوای روحی مستقلی است داغ بطلان زده ولی متأسفانه بجای آن اندیشه نوینی برقرار نساخته بود. روانشناسی حسی و تداعی معانی که جایگزین روانشناسی پیشین شده اند هنوز دارای این نقص بزرك هستند که زندگی روحی و فکری را از هم مجزا نموده و آنها را طوری متلاشی میکنند که هسته درونی آن بهیچ روی قابل تشخیص نیست. بزرگترین نقص مکتب پرورشی هربرت در آنست که بیك باره فعالیت‌ها و تمایلات درونی کودك را از میان برده است و حال آنکه همین تمایلات هستند که وحدت حیات کودك را تشکیل داده و معرف فعالیت وی میباشند و بنا براین نمیتوان بهیچ روی آنها را ندیده انگاشت بلکه برعکس باید آنها را تحت مطالعه دقیق قرار داده و تفسیر و تعبیر کرد تا معلوم شود که مظهرچه احتیاجاتی میباشند و بطرف چه هدفهائی متمایل هستند؟

وظیفه اصلی آموزگار آنست که دروس را طوری تنظیم و در معرض استفاده کودك قرار دهد که مواد خود بخود در مقابل روح کودك که آمیزه‌ای از احتیاجات و تمایلات و منافع اوست عرض اندام کنند و در تشکیل شخصیت وی شرکت کنند. دیوئی به نیکوترین وجهی نشان میدهد که چگونه آموزگار مواد مختلف برنامه را بجذاب ترین وضعی میتواند بکودك عرضه دارد و مخصوصا میگوید که درس را باید طوری بکودك آموخت که ارزش عملی آنرا احساس کند زیرا عمیق ترین غرایز ما آنهائی هستند که مربوط باستفاده ازوسائل برای رسیدن بهدف است. بنابراین آموزگار باید این فکر را کاملا از سر بدر کند که منظور آموزش و پرورش تنها عالم کردن کودك است زیرا این طریق منتهی بمرك میگردد بلکه منظور اساسی تربیت تنها آنست که وسائل زندگی کردن را در اختیار کودك بگذارد.

بدینطریق مثلا تاریخ تنها وسیله تجزیه قوای اجتماعی است که انسان با آنها سروکار دارد، جغرافیا وسیله‌ای است که ارتباط بین مردم نقاط دوردست راتسهیل میکند، ریاضیات وسیلهٔ صرفه‌جوئی تجربیات بیشمار بمنظور تنظیم کار است و برای اینکه ارزش عملی این درسهای مختلف معلوم کودك گردد باید احتیاجات اجتماعی که موجد این علوم گردیده است بروی محسوس و مسلم گردد. ما از احتیاجات اجتماعی سخن راندیم واینك طبعاً بسومین جنبه طریق آموزش و پرورش جان دیوئی میرسیم.

۳ ـ گفتیم که اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی اجتماعی است. بنظر من این جنبه نتیجه طبیعی جنبه عاملی تعلیم و تربیت جان دیوئی است. دیوئی میگوید: چون فرد عضوی از جامعه است باید کاری کرد

که عضو مفید این جامعه باشد و بهترین راه‌نیل بمقصود نیز آنست که محیطی مستعد برای پرورش غرایز اجتماعی وی ایجاد کنیم. اساس طریق آموزش و پرورش جان دیوئی جز این چیز دیگر نیست. در اینجا نکته دیگری را نیز باید بیاد آورد: اگر بخواهیم کودك را با توجه بمقتضیات طبیعی زندگی پرورش دهیم نخستین کاری که باید انجام دهیم آنست که یك محیط زندگی اجتماعی برای وی ایجاد کنیم.

اکنون باید دید این محیط اجتماعی را که از دو لحاظ ضرورت کامل دارد آموزشگاه میتواند ایجاد کند؟ جان دیوئی در کتاب معروف خود «مدرسه و جامعه» و همچنین در آخرین فصل این کتاب و در اغلب رساله های تربیتی خود باین سئوال پاسخ مثبت میدهد زیرا بطور کلی اساس تعلیم و تربیت او متکی بر اجتماع است و بعقیده وی آموزشگاه میتواند تبدیل به یك محیط اجتماعی گردد مخصوصاً برای آنکه در تمدن امروزی ما کودك از بسیاری از وظائف خانوادگی که شامل مسئولیت های شخصی است و کمك بوالدین و شرکت در کارهای خانوادگی که سابقاً محیط مساعدی را برای پرورش غرایز اجتماعی تشکیل میدادند محروم است. مدنیت صنعتی امروز بکلی اوضاع زندگی را زیر و زبر کرده و چراغ زندگی خانوادگی را بسرعت خاموش میکند و والدین که خود در خارج همیشه مشغولند وسیله‌ای برای وادار کردن کودکان خود بکار ندارند و بنابراین برای جبران محیط اجتماعی خانواده باید بآموزشگاه متوسل شد.

اما برای اینکه آموزشگاه وظیفه خود را بخوبی انجام دهد باید بکلی از قید نواقص تعلیم و تربیت قرون وسطی آزاد گردد و در برنامه خود دروسی قید کند که صورت دروس شخصی را نداشته باشند

بلکه وسیله‌ای برای فراهم کردن اساس زندگی عملی و اجتماعی باشد یعنی آموزشگاه باید تبدیل بیك جامعه کوچك گردد و برخلاف امروز که فعالیت دانش آموزان منحصراً متوجه آموزگار است بدینقرار که تنها برای آموزگار درس میآموزند و به‌وی درس پس میدهند این فعالیت باید متوجه جامعه گردد . دانش آموزان باید با یکدیگر همکاری کنند و بهم حتی المقدور مساعدت نمایند وخودشان انضباطی بوجود آورند که در مقابل آن همه طبعاً مطیع باشند و نه آنکه از خارج یك نظام وحشیانه‌ای را برآنها تحمیل کنند . تنها نکته‌ای که درهر کاری باید در نظر گرفته شود آنست که آن کار بنفع اجتماع باشد . بنا براین بعوض انضباط تحمیلی باید انضباط میلی برقرار گردد و در این صورت تعلیم و تربیت تبدیل بوسیله ای خواهد گردید که رفتار را تسهیل نموده و سعی و کوشش را صرفه‌جوئی میکند .

اکنون باید دید آن کاری که بهتر مساعد با این همکاری مشترك و فعالیت عمومی باشد که در آن هر کسی برای تشکیل کنسرت عمومی نت مخصوص خود را بنوازد چیست ؟ بطور قطع کار دستی و همین کار دستی است که جان دیوئی بمنزله محور زندگی مدرسی اختیار نموده و عقیده دارد که کلیه دروس دیگر را بوسیله کارهای دستی میتوان جذاب نموده و ارزش آنها را برای کودك محسوس کرد .

خوانندگان ما هر گاه کم و بیش با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنائی داشته باشند بیدرنك پی خواهند برد که اصول جان دیوئی بسیار نزدیك بهمان اصول آربتشوله **Arbeitsshoule** است که کرشنستنر **Kerschensteiner** مدیر آموزشگاههای مونیخ پیشنهاد نمود وتامدت مدیدی مورد بحث علمای تعلیم وتربیت بود . کرشنستنر نیز

عقیده دارد که آموزشگاه باید تبدیل بکانون زندگی معمولی واجتماعی گردد و بهمین جهت پیشنهاد میکند که آموزشگاههای کتابی **Buchushulen** بآموزشگاههای کار **Arbeitshulen** تبدیل گردد. در اینجا نیازی نیست که تشابه اصول تربیتی دو دانشمند بزرگرا تذکردهم و تنها کافی است یادآورشوم که کرشنستنر در یکی از تألیفاتش اظهار بسی خرسندی میکند که با جان‌دیوئی همعقیده است. این همداستانی در جهان تعلیم و تربیت که هر کسی برای خود راهی می سپرد مایه خوشوقتی و آرامش خاطر است. گذشته از این جان‌دیوئی بطورمسلم خیلی بیش از آنچه که تصورمیرود مرید و پیرو دارد. مثلا من یقین دارم که (ژان لیگ تارت) مربی معروف هلندی از پیروان همان‌طریق جان دیوئی است. (لیگ‌تارت) که ریاست یکی از آموزشگاههای شهر لاهه را عهده‌دار است واضع اصول خشك و نظری نیست بلکه در پرتو ممارست و تجربیات زیاد افکار و اصول قاطعی برای آموزش و پرورش کودکان بدست آورده و تنها از راه تجربه دریافته است که در تعلیم و تربیت با آزادی بهتر از فشار میتوان بنتیجه رسید. من سال گذشته هنگامی که از آموزشگاهش دیدن میکردم با نهایت تعجب مشاهده نمودم که دانش آموزان‌هنگام درس‌جغرافیا گاهی‌از جای‌خود برمیخیزند و زمانی با هم آزادانه بحث میکنند بطوریکه گوئی‌اصلا آموزگاردر کلاس نیست. من که همیشه بسکوت کلاس خوی گرفته بودم با نهایت شگفتی پرسیدم:

ـ آیا شما بدانش آموز اجازه میدهید که چنین جارو جنجال‌در کلاس برپا کند؟

لیت گارت بدون معطلی چنین پاسخ داد:

ـ مسلم است ! من عقیده دارم وقتی دانش آموزمطلبی را نفهمید بهتر است از رفیقش بپرسد تا ازآموزگار.

عقیده جان دیوئی نیزدرست همان عقیده لیت گارت است. دیوئی نیز بر آن است که همکاری مؤثر بین دانش آموزان بهترین وسیله پی بردن آنهابوظیفه خوددرآینده است وتجرد معنوی واجتماعی وذهنی دانش آموز ومنع او ازآمیزش وگفتگو باهمسالان خود اشتباه بزرگی است وآموزگارانی که تصور میکنند کمك دانش آموزی بدوست خود در تهیه تکلیف جنایت بزرگی است بخطا میروند.

اینك ما بتدریج به کنه اصول تربیتی دیوئی میرسیم. اصل اساسی تعلیم وتربیت این مرد بزرك بدینقرار است: بوسیله کارهای دستی باید درآموزشگاه محیط زندگی حقیقی ایجاد کرد واز تفکیك آموزشگاه از اجتماع و ایجاد محیط خاصی که بکلی از وضع معمول زندگی و عوامل حیات دور باشد باید جداً خودداری نمود و لازم است این نکته را همواره بیاد داشت که آموزشگاه تنها محلی است که باید دانش آموزان را برای ایفای نقش خود درجامعهٔ آماده کند.

باید در اینجا راجع بمنظور جان دیوئی از کار های دستی توضیحاتی بدهم. منظور جان دیوئی برخلاف کرشنستنر آن نیست که دانش آموز حرفه‌مفیدی فراگیرد که بعداً وی را در تأمین معاش یاری کند بلکه منظورجان دیوئی از کارهای دستی آشنا کردن کودکان با وسائل زندگی و ایجاد یك محیط تحقیق و کنجکاوی علمی است تا کودك بتواند ازپیشرفت تاریخی انسان کاملا اطلاع حاصل کند. بهمین جهت است که جان دیوئی موادی را که در عصرهای اولیه تمدن از طرف انسان بکار برده میشد در دست دانش‌آموزان میگذارد و طرز

استفاده ازاین مواد را با آنهامیاموزد . مثلا مواد خام مانند پنبه و کنف را بهمان صورتی که طبیعت بوجود میاورد ، پشم را بهمان شکلی که‌از پشت گوسفند میبرند در اختیار کودکان میگذارد . کودکان با مقایسه این سه‌نوع ماده میتوانند نتایج بزرگی کسب کنند و خودشان اشکالات جداکردن نخ را از ساقه و دانه دریابند . کندی کار دستی نیروی تخیل خالقه آنها را بر میانگیزد و خودشان نخستین وسیله ریسیدن پشم راکه ازدوتخته‌وچند میخ ساخته‌شده‌است دوباره اختراع میکنند و ذهن آنها بتدریج نسبت بوسائل تکمیل این ماشین اولیه علاقه‌مند میگردد . بدیهی است که کودك در پرتواشتغال باین کارهابتدریج بعوامل دیگر اظهار علاقه میکند و با فیزیك و شیمی و ریاضیات و جغرافیا و تاریخ آشنائی حاصل میکند وازآنها بهره های گرانبها برمیگیرد . اما این کارهای دستی گذشته از سایر مزایای دیگر دارای این ارزش است که اهمیت‌وقیمت کاروتأثیراجتماعی‌وحیاتی آنرابر کودکان معلوم‌میکند .

شاید برخی چنین تصور کنند که اینها توهمات فیلسوفی است که پوشیدن لباس‌عمل برآنها ازجمله محالات‌است . چه‌اشتباه بزرگی ! دیوئی آنقدرطرفدار عمل و تجربه است که خود نسبت باصول نظری اکراه خاصی دارد چنانکه برای آزمایش اصولیکه دردانشگاه شیکاگو تدریس میکرد در سال ۱۸۹٦ آموزشگاهی تأسیس نمودکه شاگردان ازسن ٤ تا ۱٦ سالگی در کلاسهای آن پذیرفته میشدند . کلیه مطالعات تربیتی جان‌دیوئی ازآن‌تاریخ ببعدمیوه تجربیاتی است که درآن‌آموزشگاه بدست‌آورده است . برخی چنین خرده گرفته اند که‌این آموزشگاه تنها کاری که‌کرده آن بوده است که‌برخی ازاصول‌تعلیم و تربیت مشخص و معینی را بمورد اجرا گذاشته است لکن جان دیوئی جداً این ادعا را

رد نموده و میگوید قبل از تأسیس این آموزشگاه اصول تعلیم و تربیت نوین هنوز باین صورت بمرحله عمل و آزمایش گذاشته نشده بود. البته برخی از افکار تربیتی مانند تأثیر و اهمیت شگرف فعالیتهای غریزی در تعلیم و تربیت و ارزش تطبیق تحصیل با فعالیتهای اجتماعی مسلم بود لکن اینها هنوز افکاری بود که داخل در مرحله آزمایش نشده و تبدیل باصول نشده بود و از لحاظ عملی تحقیق این افکار تولید مسائلی نموده بود که حل آنها جز بوسیله آزمایش میسر نبود زیرا تا آنزمان آموزگاران بنا بسلیقه و ذوق خود این مسائل را هریك بصورتی حل میکردند. بطور کلی تا آنموقع اداره آموزشگاه و انتخاب مواد برنامه و طرح نقشه تحصیل کاملا بعهده آموزگاران گذاشته شده بود و اصول و طریقهای تربیتی بتدریج اصلاح میشد و هنوز خط مشی معینی برای تعلیم و تربیت وجود نداشت آموزگاران بعوض آنکه اصول خاصی را پیروی کنند سعی میکردند که مسائل آموزش و پرورش را بشکلی حل کنند و اگر هم راه حلی برای برخی مسائل یافت شده باید مدیون آموزگاران ساعی و علاقه‌مند بود.

بنا براین آموزشگاه جان دیوئی کاملا یك آموزشگاه تجربی بود لکن در آنروز اولیای کودکان در امریکا از کلمه تجربه نگران بودند و چنین می‌پنداشتند که آموزشگاه تجربی یك آزمایشگاه تشریح است و بهمین جهت است که دیوئی حتی المقدور از استعمال کلمه تجربه که در دل مردم تخم هراس می‌پراکند احتراز می‌جست.

عملیاتی که اساس آموزش کودکان شش ساله تا ده ساله قرار میگرفت عبارت از نجاری و آشپزی و بافندگی و خیاطی بود و تجربه بثبوت رسانید که این نوع کارها مناسب ترین وسیله از میان بردن محیط کسل کننده آموزشگاه است که موجب تفکیك آموزشگاه از زندگی

حقیقی میگردد. اما مقصود اساسی دروس این آموزشگاه آن بود که این فعالیت ها را راهنمائی نموده و بآنها نظم و نسقی بدهد بطوریکه مانند خارج آموزشگاه بطورپراکنده وبدون نظم وارتباط ابرازنگردد.

ضمن آزمایش معلوم شد که تطبیق این کارهای دستی یکی از دشوارترین کارها ولی درعین‌حال یکی از مؤثر ترین عوامل تعلیم و تربیت است.

درآغاز کار این آموزشگاه شاگردان با هم مخلوط میشدند بطوریکه درنتیجه مسئولیت‌اداره کوچکترهابدست بزرگترهامیافتادلکن بعداً که توسعه‌ای درکار آموزشگاه حاصل شد لازم‌آمدکه شاگردان بدسته‌های‌مختلف تقسیم گردند. این دسته‌بندی البته متکی برشایستگی واستعداد تحصیل یا توانائی خواندن ونوشتن نبود بلکه بیشتر براساس تشابه قدرت وروش فکری ورهبری علاقه و نفع کودك وسرعت انتقال استوار بود. ضمناً کودکان راحتی‌المقدور با آموزگاران متعدد وزیادی مواجه میکردند تا بهتر با شخصیت‌های مختلف خوی گیرند.

از لحاظ انضباط بیشترسعی میشد که زندگی مدرسی حتی‌المقدور بزندگی خانوادگی نزدیك شود وبهمین جهت بشاگردان آزادی زیادی داده میشد بدون اینکه این آزادی لطمه‌ای بکار واردکند. موفقیت‌این آموزشگاه را ازافزایش تصاعدی شاگردانش میتوان قیاس نمود. عده شاگردان که درآغاز از۱۵ تن تجاوز نمیکرد بعد از سه سال ناگهان به‌صد تن ارتقاء یافت. متأسفانه پیکرهای سالهای بعد دردسترس‌من نیست. این‌آموزشگاه مدت ۸ سال دوام کرد تا اینکه جان دیوئی به‌نیویورك دعوت‌شد وآنگاه‌آموزشگاه نامبرده به‌مؤسسه دیگری ملحق گردید. این‌آموزشگاه که درنوع‌خود بی‌نظیر بود یکی ازجالب توجه‌ترین

حوادث تعلیم و تربیت قرن اخیر بشمار میرود . البته ما میدانیم که‌در حدود ۱۵۰ سال‌قبل به‌برخی از دانشگاه های‌آلمان‌آموزشگاه‌تجربی ضمیمه شد لکن این مؤسسات آزمایشی دوام زیادی نکردند و مظهر آنها امروز فقط آموزشگاه اوبونگشوله L'Uebungsschule پرفسور(رن) است که‌آنهم‌درحقیقت‌یك‌آموزشگاه اثباتی‌است نه‌تجربی.

بنابراین امید است که درپیرو تأسیس آموزشگاه‌آزمایشی‌دانشگاه شیکاگو تأسیسات بیشمار‌دیگری ایجاد گردد.

اما موقع آن رسیده است که از تطویل کلام پوزش بخواهم زیرا خواننده قطعاً میل دارد افکار جان‌دیوئی‌را ازدهن خودش بشنود شاید احتیاج بدان نبود که‌وقت خواننده راصرف مطالعه این دیباچه دراز کنم لکن‌چنین‌ می پندارم‌که این‌مقدمه‌خواننده‌رادر استفاده بیشتری از افکار دیوئی یاری خواهد‌کرد.

ژنو . اول ژوئن ۱۹۱۳ ـ ادوارد کلاپارد

فصل اول

نفع و کوشش و مناسبات آنها با پرورش اراده

همانقدر که تجزیه یك مسئله فلسفی دشوار است بهمان اندازه جدا کردن یك مسئله تربیتی از مسائل دیگر و بررسی آن بطور جداگانه دشوار است زیرا حل هر مسئله تربیتی بسته به حل مسائل بغرنج دیگری است بطوریکه نمیتوان آنرا جداگانه در نظر گرفت مگر آنکه جنبه های مهم آنرا از نظر دور داریم و یا آنکه ندانسته مسائل دیگری را نیز با آن مخلوط کنیم . با اینهمه حدود فضا و زمان گاهی ایجاب میکند که موضوعی در صحنه محدودی بطور جداگانه مورد بررسی قرار گیرد . دراین قبیل موارد باید روشی پیش گرفت که توجه اشخاص ذیعلاقه به مسائلی که باید مورد بررسی قرار گیرد جلب گردد و مناسبات اصلی این مسائل با مسئله اساسی مورد بحث و بررسی واقع شود. اشکال کار مخصوصاً هنگامی زیاد میشود که بخواهیم مسئله مهمی مانند مسئله نفع را مورد بررسی قرار دهیم . نفع از یکجهت با حیات روحی و از جهت دیگر با فعالیت ذهنی ارتباط کامل دارد . بنا براین شرح کامل مسئله نفع مستلزم حلاجی کامل روانشناسی حس و ذهن و مطالعه روابط مشترك آنها و همچنین ارتباط آنها با اراده است .

من دراین رساله مجمل تنها میتوانم به نکات مهم اشاره نمایم و هر گاه نتیجه تحقیقات من مورد تصدیق عموم خوانندگان قرار نگیرد

اقلا مسئله را روشن و بررسی آنرا تسهیل میکند .

مخصوصاً اگر ما نفع‌را از لحاظ آموزش و پرورش در نظر گیریم میتوانیم بیشتر بحصول موافقت عمومی درباره نتیجه تحقیقات خویش امیدوار باشیم . هر گاه بتوانیم اصلی را کشف کنیم که بر طبق آن بتوان محل و نقش نفع را در جهان تعلیم و تربیت معین نماید ما بطور قطع برای تجزیه روانشناسی نفع پایه استواری پیدا میکنیم . درهرصورت ما بدینسان دامنه بررسی روانشناسی نفع را محدود میکنیم سپس روشی راکه طی تاریخ و اکنون نسبت بمسئله نفع اتخاذ گردیده است مورد بررسی قرار میدهیم و آنگاه ما میتوانیم با نتیجه مطالعات روانشناسی و انتقادی خود به بررسی مسئله تعلیم و تربیت بپردازیم و مخصوصاً برموز تشکیل شخصیت اخلاقی پی بریم .

درمرحله اول چنین مینماید که نمیتوان بین مربیان بزرك جهان تعلیم و تربیت سازشی حاصل نمود وهنگام بررسی مسئله نفع نخستین نکته‌ای که توجه ما را فوراً بخود معطوف میدارد اختلاف نظر شدید مکتب های مختلف تربیتی در باره این موضوع است . از یکطرف میگویند که نفع کلید تعلیم و تربیت است وهم آموزگار خوب باید مخصوصاً صرف آن گردد که درس خود را حتی المقدور جذاب نموده و نفع وعلاقه شاگرد را بموضوع تدریس جلب نماید . از طرف دیگر تأیید میکنند که برای گرفتن نتیجه مطلوب در تعلیم و تربیت باید بوسائل خارجی شاگرد را به سعی و کوشش در راه تعلیم و تربیت وادار نمود و تنها اتکاء باصل نفع موجب گمراهی کودك و ضعف نیروی اخلاقی خواهد گردید .

اکنون به‌بینیم دلائل طرفداران نفع و هواخواهان کوشش کدام

است ؛ نخست به هواخواهان نفع گوش دهیم : طرفداران نفع میگویند که یگانه ضامن دقت نفع است و هر گاه ما بتوانیم نفع کودک را بطرف یکرشته افکار یاعقاید جلب کنیم میتوانیم مطمئن باشیم که کودک نیروی خودرا در جهت این افکار و اندیشه ها رهبری خواهد کرد و سعی خواهد نمود که آنها را درذهن خود هضم کند وهمچنین اگر نفع کودک را به یك عادت اخلاقی و یا خط مشی معینی جلب کنیم میتوانیم مطمئن باشیم که امواج فعالیت کودك بآن جهت روی خواهند آورد و هر گاه برعکس این چیزها نفعی برای کودك نداشته باشد نمیتوانیم تضمین کنیم که کودك هنگام درس چه میکند ؟ گذشته از این بدون جلب علاقه و نفع کودك نمیتوانیم بهایجاد انضباط نائل گردیم طرفداران نفع میگویند دلیل کسانیکه تصور میکنند کودك هر گاه برخلاف میل خود کار کند دارای انضباط فکری و اخلاقی بهتری خواهد شد باندازه‌ای سست است که نیازی به‌رد آن نیست. استدلال طرفداران کوشش که میگویند دقت ارادی یعنی مبادرت بفعالیتی که مخالف میل آدمی باشد بهتر از دقت میلی اراده را تقویت میکند کاملا ضعیف و سست بنیان است زیرا مسلم است وقتی که کودك دانست کارش وظیفه مشکلی است خودش بدان دل نخواهد داد و باید او را بزور وادار بکار کرد و بمحض اینکه‌این زور از میان برود دقت وی بطرف چیز دیگری که بیشتر مورد علاقه اواست متوجه خواهد شد . کودکی که بنا براصل کوشش پرورش یابد فقط این زبردستی‌را بدست خواهد آورد که خودرا مشغول بمسائل مورد علاقه آموزگار وانمود کند و حال آنکه قلب و محور فعالیتش در جای دیگر قرار دارد . اصلا از لحاظ روانشناسی محال است که بتوان بدون تحریك نفع وعلاقه تولید فعالیتی نمود . اصل کوشش در حقیقت نفعی را جانشین نفع دیگر میکند

و بعوض ایجاد علاقه بموضوع درس یك محرك قلابی مانند بیم از آموزگار یاچشم داشت یك پاداش ایجاد میکند. نوع شخصیتی که درسایه این اصل بدست میآید شبیه بکسی است که امرسون اورا در آغاز کتاب خود «پاداش» وصف کرده است.

حالا فداکاری کنید بعداً هر کاری که خواستید بکنید مختارید! یا اگر حالا خوب باشید (منظور از خوب در اینجا یعنی دقت کردن به چیزی که مورد علاقه شخص نیست) شما در آینده دور یا نزدیکی میتوانید مطابق میل و نفع خود رفتار کنید یعنی میتوانید بد باشید.

پیروان اصل کوشش میگویند که در پرتو این اصل تربیتی شخصیت های نیرومند پرورش مییابد وحال آنکه ما تاکنون چنین معجز هائی ندیده‌ایم بلکه برعکس دیده‌ایم که با این اصل مردان کوته نظر ولجوج ومتعصب و یا اشخاص مکانیکی و ماشینی بوجود میآید. این بود شمه‌ای ازدلائل طرفداران نفع در جهان تعلیم وتربیت.

اکنون به بینیم هواخواهان اصل کوشش چه میگویند؟ اینها میگویند که زندگی آدمی مملو ازچیزهائی است که هیچگونه نفعی برای ماندارد ولی خواهی نخواهی ما ناگزیریم بآنها توجه کنیم. هرگاه جوانان در ایام کودکی عادت به توجه بکارهای بی نفع نکنند و بدون توجه به لذت یا نفعی که ازکاری میتوان برد باشتغال بدان کار خوی نگیرند در دورهٔ بلوغ، در آن هنگام که داخل عرصه پرجوش وخروش زندگی گردیدند یا بکلی خودرا باخته واز میدان بدر میروند ویا آنکه زندگی را با زحمت ومشقت بی پایان بسر می برند. زندگی آنقدر قابل اهمیت ودشوار است که بهیچ روی نمیتوان آنرا بدیده ناچیزی نگریسته و هدف آنرا تنها تأمین لذات و منافع شخصی دانست.

بنا بر این حوادث پیل افکن زندگی ایجاب میکند که قوای ما همواره در فعالیت باشد و برای مواجهه با ناسازگاریهای زمانه همیشه مسلح و آماده باشیم . هر روشی که غیر از این روش اتخاذ گردد یا شخصیت را براه چپ هدایت میکند یا آنکه آدمی را از هرگونه قوای روحی و اخلاقی محروم میسازد و موجب آن میگردد که در کودک تنها میل لذت جوئی و تفریح تقویت گردد . هرگاه ما در کودکی پیوسته باصل نفع متوسل گردیم ناگزیریم که همواره کودک را بچیزی سرگرم کنیم یعنی درحقیقت مداومت فعالیت وی را از میان برده و تمام حواسش را صرف بازی و تفریح نمائیم و بدینطریق پیوسته وی را در حال تحریك نگاهداشته و نیرویش را بهدر دهیم. بابکار بردن اصل نفع دیگر محلی برای ابراز و خود نمائی اراده باقی نمی ماند و آموزش وپرورش تنها براصل لذت وتفریح های خارجی قرارمیگیرد . همه‌چیزرا باید بصورت افسونگری درآورده وبکودك عرضه داشت ودرنتیجه کودکان هم در اوان زندگی ازهرچیزی که توأم بالذت و تفریح نباشد روگردان میشوند . بطور اجمال کودکی که در پرتو این اصل پرورش مییابد مرد لوسی خواهدشد که هرچه دلش بخواهد می کندوهرگز بصدای عقل و منطق گوش نمیدهد بدیهی است که این طریق هم برای ذهن وهم برای شخصیت اخلاقی کودك خطرات فراوانی در بر دارد . پیروان این طریق هرگز بمسائل جدی زندگی توجهی ندارند بلکه همواره بلباسهای فریبنده ای که برماهیت حقیقی اشیاء پوشیده میشود عنایت دارند .

بنظر مخالفین اصل نفع هرگاه‌چیزی نفعی در بر نداشته ویا نامطلوب باشد باید خواهی نخواهی آنراچنانکه هست درنظر گرفت وهرگاه ما بخواهیم آنرا در زیر حجاب جذاب وافسونگری پنهان کنیم مانع آن

میگردیم که کودك با حقایق عریان زندگی تماس مستقیم پیدا کند .
مثلا همه میدانندکه دو دو تا چهار تا میشود . این حقیقتی است که
باید محسوس کودك گردد . حالا اگر ما بخواهیم باین حقیقت هزاران
شاخ و برك بیاویزیم و آنرا با داستانهای تفریحی گل و بلبل مخلوط کنیم
تصور نمیرود که کودك عقیده درست‌تر وحقیقی‌تری از این محاسبه در
ذهن حاصل کند . تصوراینکه کودك بیك نسبت عددی خشك توجه کامل
ندارد اشتباه محض است بلکه برعکس هرگاه این نسبت رادرزیر تصویر
های افسونگر پنهان کنیم کودك بجای آنکه باصل مطلب توجه کند ازشاخ
وبرك ها وتصویرهای فریبنده آثاری درذهن نگاه‌میدارد که پی بردن به
حقیقت موضوع رادشوارتر می کند . بنابراین بطلان این طریق خود بخود
اثبات میشودواین حقیقت مدلل میگردد که بهتراست این نکته راهم از آغاز
درنظر گیریم که کودك برخی‌ازحقایق را هرقدرهم خشك وغیرقابل توجه
باشد بایدخواهی نخواهی دریابد وبهترین‌راه نیل باین مقصود نیز آنست
که بکوشش یعنی باین نیروی داخلی که بهیچ‌روی بسته به محرکهای
خارجی نیست متوسل گردیم .

علاوه بر این یك حسن دیگر این اصل تربیتی آنست که روح
انضباط را در کودك تقویت نموده و کودك را با وضع جدی زندگی و
حقایقی که بعداً باآنها سروکاردارد کاملا آشنا میکند .

من سعی کردم دراینجا بطور اجمال دلائل دو دسته مخالف را
بمیان آورم واین نکته را ضمناً بایدخاطر نشان کنم که این بحث تازگی
ندارد بلکه ازدوره افلاطون وارسطو این گفت وشنود همیشه درجریان
بوده است . وقتی نیك دراصول این دوطریق مخالف دقیق شویم مشاهده
میکنیم که قوت هریك از این دو مکتب بیشتر در نفی و انتقاد دلائل

مکتب دیگراست و گرنه هیچکدام از آنها دلائل مثبتی برای تأیید نظر خودشان در دست ندارند . هرگاه درست دراطراف اصول برخی ازمکتب های مخالف دقیق شده باشید قطعاً گاهی بانهایت شگفتی مشاهده کرده‌اید که درمیان مبانی دومکتبی که درظاهر باهم اختلاف بسیارشدید دارند یك پایه مشترکی یافت میشود که هواخواهان هیچیك از دو مکتب بدان عنایت ندارند .

اتفاقاً وقتی باصول دوطریق نفع و کوشش دقیق میشویم مشاهده میکنیم کـه یك وجه مشترکی در اصول این دو مکتب متضاد مشاهده میشود بدین معنی که پیروان هردومکتب چنین گمان می‌برند که موضوع یا اندیشه ای که باید محسوس یا معلوم کودك گردد و همچنین هدفی که باید تعقیب نماید و یا کاری که باید انجام دهد در خارج از شخص وی قرار دارند و چون موضوع یا هدف در خارج از شخص واقع است طرفداران نفع چنین میپندارند که باید آنهارا توأم با محرکهای مصنوعی نمود تاکودك بآنها توجه نماید و هواخواهان کوشش عقیده دارند که باید برای نیل بمنظـوراز نیروی اراده و کوشش جبری استمداد نمود .

اصل حقیقی نفع بنظر من آنست که ارتباط یك عملی را با میل حقیقی کودك تشخیص داده وبا تحقیق در چگونگی این ارتباط اسرار روح کودك راکشف نمائیم . هرگاه چنین باشد دیگر نه نیازی به توسل باراده‌است ونه‌احتیاج بدانست که اشیاء رابرای کودکان فریبنده وجذاب نمائیم . در اثر بکار بردن اصل کوشش در حقیقت دقت متفرق میشود ودرنتیجه آن فعالیت ذهنی نیز متشتت گردیده وروح سرگردان میگردد.

بزرگترین اشتباه پیروان این اصل آنست که بکار انداختن و پرورش نیروی اراده را با برخی فعالیت ها و عوامل خارجی مخلوط می کنند و

چون کودك خودرا درظاهر مشغول وانمود میکند و آنچه‌را که آموزگار میخواهد انجام میدهد معلم چنین گمان میبرد که حقیقتاً کودك نیروی اراده خودرا بکار انداخته وعادات ذهنی ومعمولی در وی درحال تحول و پرورش است وحال آنکه در حقیقت اراده حقیقی هرگز بوسیله یك محرك خارجی بکار نمی‌افتد وایجاد عادات مطلوب ومعمولی را هم نباید با انجام کار معینی مطابق یك امر و فرمان خارجی اشتباه نمود. اراده حقیقی هرگز با ایجاد یك دقت اجباری بکار نمی افتد. آموزگار می‌بیند که کودك در ظاهر کاملا سرگرم است و با نهایت دقت مشغول مطالعه یك جدول ضرب میباشد و یا اینکه بسرعت بسؤالات آموزگار پاسخ میدهد و بنا بر این در دل احساس خوشوقتی میکند و بخود میبالد که با نهایت زبردستی اراده کودك را پرورش داده وعادات ذهنی واخلاقی گرانبهائی در وی ایجاد کرده است غافل از اینکه باید دید روحاً این کودك مشغول چه کاری بوده است و در همان دقایقی که بظاهر خویشتن راسرگرم کارمهمی وانمود کرده فعالیت درونی‌وی متوجه‌چه هدفی‌بوده است ؟ هرگاه آموزگار احساس کند که کودك تنها در ظاهر خویشتن را بدینسان مشغول و سرگرم وانمود میکند باید بیدرنك یقین حاصل کند که کودك از لحاظ روانشناسی مشغول کسب عادت تقسیم دقت است و مثلا یاد میگیرد که چگونه گوش وچشم خودرا متوجه موضوعی نماید تااز آنها یك اثر سطحی درذهن خویش ثبت کندوحال آنکه درعین‌حال روح‌وی خود را ازاین فعالیت مکانیکی رهائی بخشیده ومتوجه موضوع دیگری میگردد که‌حقیقتاً در پرورش ذهن و جسم وی مؤثر است. بنا براین بنظر من آموزش و پرورش اخلاقی وقتی کامل وقابل استفاده خواهدبود که باین تفرقه دقت توجه نماید وعواقب وخیم آنرا درپرورش کودك درنظر بگیرد.

نتیجه طبیعی تربیتی که کودك را بدقت ظاهری معتاد کند آن خواهد بود که احتیاجات روحی وذهنی حقیقی وی مورد غفلت قرار گیرد. آموزگار حقیقی هرگز نیروی ذاتی کودك، احتیاجات روحی و تمایلات اصلی وی را از نظر دور نمیدارد. هر گاه مقتضیات خارجی طوری باشد که کودك نتواند قوای غریزی خویش راصرف انجام میل ذاتی خود نماید، هر گاه احساس کند که نمیتواند تمایلات طبیعی خویش را چنانکه باید ابراز نماید، آنگاه بطرز اعجاز آمیز واستادانه ای این رمز را فرا میگیرد که قسمتی از دقت خود را صرف انجام تقاضا های آموزگار نماید و قسمت اعظم دیگر نیروی ذهنی خویش را برای تأمین احتیاجات فطری وذاتی خویش ذخیره نماید. البته من ادعا نمیکنم که طریق ایجاد دقت اجباری بکلی از پرورش اراده جلوگیری میکند بلکه میگویم که پرورش اخلاقی مثبت بسته بآنست که دقت طبیعی ودرونی کودك رابموضوع درس جلب کنیم. در اثنائیکه ما از انضباط ظاهری شاگردان خویش اظهار شادمانی میکنیم و از اینکه درس را با نهایت زبردستی تکرار میکنند به توانائی خویش در تعلیم و تربیت آفرین میگوئیم فراموش میکنیم از هرج ومرجی که در عمق روح شاگردان ما راه یافته است اظهار تأسف نمائیم و این نکته را در نظر نمیگیریم که کودك منظورها وهدف های فطری خویش را تعقیب کرده و فرسنگها از موضوع درس دور بوده است. من هرگز نمیتوانم این اندیشه را در ذهن خویش راه دهم که ایجاد عادات مصنوعی بیش از توجه بتمایلات حقیقی و ذاتی کودك قابل اهمیت است برعکس بنظر من توجه بتمایلات حقیقی کودك هزار بار گرانبهاتر از ایجاد عادات مصنوعی است. نگاهی بوضع کنونی آموزشگاههای مانشان میدهد که آموزگاران ما بشاگردان درس تقسیم دقت میآموزند.

این تقسیم و پراکندگی دقت با عواقب وخیم آن مهمترین نقص تعلیمات کنونی است. مربیان و آموزگاران باید بدانند که توجه بظاهر بدون مراجعه بباطن چه خطرات مهمی در بر دارد. همان اختلافی که در اثر اجرای اصل کوشش بین شخصیت حقیقی طفل و جهان خارجی روی میدهد در نتیجه اجرای اصل نفع نیز بوجود میآید زیرا وقتیکه لازم آمد شیئی یا عقیده‌ای را در نظر طفل جالب توجه وانمود نمائیم برای آنست که طفل باین شیئی یا باین عقیده توجهی ندارد. بعلاوه ما اشیاء را درحقیقت جالب توجه جلوه نمیدهیم بلکه طفل را اغفال نموده و بمیل لذت خواهی وی متوسل میگردیم ومیکوشیم برای او یك لذت مصنوعی و نا پایدار ایجاد کنیم غافل از اینکه لذت بر دو نوع است: یکی لذتی که متعاقب فعالیت استعداد های ذاتی شخص تولید میگردد وهمواره بافعالیت خود شخص همراه بوده و بهیچ روی وجود مستقلی ندارد. این نوع لذت ناشی از تأمین منافع حقیقی و ذاتی شخص میباشد. دوم لذتی که از تماس و اصطکاك با یك محرك خارجی ایجاد میگردد که آن محرك با شخصیت ما هیچ ارتباطی ندارد و کاملا از وجود ما مستقل میباشد. آموزگاری که دروس یا اشیاء خارجی را زیبا و دلفریب وانمود میکند بنوع دوم لذت متشبث میگردد و در اثر تحریکات خارجی یك دقت آنی و ناپایدار ایجاد نموده و بدینطریق میکوشد اختلاف بین شخصیت طفل وجهان خارج‌را رفع کند.

نتیجهٔ این نوع پرورش جز تقسیم نیروی ذاتی چیزی دیگر نیست. بعوض آنکه یك فعالیت خالقه ناشی از یك فعالیت درونی و ذاتی گردد یکنوع تحریك مصنوعی صورت میگیرد که باید پیوسته رو بتقویت نهد تا بحدی که مانند نوشابه های محرك یك نوع مستی در طفل ایجاد نماید.

این حقیقت بارز را در کودکستانها بخوبی میتوان مشاهده نمود . بعلاوه تحریك حواس مختلفه از قبیل چشم و گوش پیوسته میل آن حواس را بتحریك تقویت میکند وبهمان نحو که میتوان حس ذائقه را با مزه های مختلف معتاد نمود میتوان چشم و گوش را بدیدن اشیاء مکروه وشنیدن ترهات بی ثمر راغب کرد . درکودکستانها میتوان دید که برای وادار نمودن برخی کودکان بکار چگونه باید برنگهای زیبا و الحان مطبوع متوسل گشت و مانند میگساران آنها را پیوسته تحریك کرد . اکنون معلوم میشود که چرا بعضی اطفال استعداد های ذاتی وقوای خالقه خویش را ضایع میکنند و همواره تحت تلقین ونفوذ عوامل خارجی قرار دارند .

قبل از اینکه این قضیه را ازلحاظ روانشناسی مورد تحقیق قرار دهیم لازم است آنچه راکه گذشت درچند جمله خلاصه کنیم : نفع حقیقی درجهان تعلیم و تربیت نفع ذاتی ودرونی است ووقتی میتوان گفت طفل بشیئی یا عقیده‌ای توجه دارد که آن شیئی یا آن عقیده موجبات ابراز فعالیت ذاتی و استعداد های حقیقی وی رافراهم سازد . اصل کوشش بین شخصیت حقیقی شاگرد و جهان خارج اختلاف بزرگی تولید میکند و نتیجه این اختلاف مبارزه شدیدی بین فعالیت درونی طفل وفعالیت خارجی میباشد وبدینطریق عادات مصنوعی نا پایداری بوجود میآید که با فعالیت روحی کودك هیچ ارتباطی نداشته ودر نتیجه بکلی بی ثمر است وبعلاوه در احساسات ونفسانیات طفل نیز اختلال وانقلاب بزرگی ایجاد مینماید زیرا آنها را ازهدف معین خود منحرف میسازد . نفع یعنی تحریك حواس شخص وتولید یك لذت آنی که منتهی بخستگی اعصاب و عدم دقت گردد .

اگر باین حقیقت بارز پی بریم که درطفل یك مخزن نیروی ذاتی واستعدادهای خداداد وجود دارد که آماده برای پرورش وتربیت میباشد

و یگانه وظیفهٔ ما ترتیب و تنظیم این استعدادها و تسهیل پرورش و رشد آنها است آنگاه خواهیم توانست تعلیم و تربیت فرزندان خود را بر پایه محکمی استوار سازیم . هرگاه مربی در صدد تأمین پرورش و ترقی این نیروها وقوای خالقه برآید آنگاه درطفل یکنوع دقت و تمرکز نیروی نفسانی بسوی مقصود معینی ایجاد میگردد که درپرتوآن شخصیت حقیقی و کامل طفل ابرازگردیده وسحرها و معجزه ها انجام میدهد . این نوع تربیت تولید افسردگی یا خستگی وعصبانیت نمیکند زیرا متکی بر نفع حقیقی نوآموز بوده و شیرین ترین لذتها را برای وی ایجاد میکند .

۲

اکنون نفع را از لحاظ روانشناسی مورد بحث قرار میدهیم . بارصفحه‌های پیشین ثابت نمودیم که باید مسائل ذیل راروشن و تصریح نمود :
مناسبات نفع بامیل ولذت از یکطرف وروابط آن باکوشش از طرف دیگر :

نخست نفع را بطور اجمال تعریف میکنیم : نفع یکنوع نیروی محرکه‌ای است که مارا بکار وامیدارد وهمواره جنبه خارجی دارد . فی المثل میگوئیم که یك مردی منافع فراوان دارد ازقبیل منافع بازرگانی ، منافع محلی وغیره . بنابراین غایت نفع مانند احساس درخود او نیست بلکه همواره مربوط بیك شیئی خارجی ویك علت ومقصد وهدف معینی است باوجود این نفع دارای یك جنبه داخلی و ذهنی است بدین قرار که ما را برآن میدارد برای شیئی یاشخص مخصوصی ارزش معینی قائل گردیم بعلاوه نفع واجد جنبهٔ عاطفه‌ای است بدین معنی که همیشه همراه یك عاطفه مخصوص میباشد .

این بود جنبه‌های مختلف نفع . شخص ذینفع کسی است که خویشتن را تحت نفوذ و انقیاد فعالیت مخصوصی که هدفی در آن نهفته است احساس میکند .

اکنون برای روشن شدن مطلب سه جنبه مهم نفع یعنی جنبه تحریکی وجنبه عاطفه‌ای وجنبه خارجی آنرا بطور جداگانه مورد تحقیق قرار میدهیم.

۱ ـ جنبه تحریکی نفع عبارت است ازعکس‌العمل شخص درمقابل تمایلات واحتیاجات ضروری خود . همه میدانند که تمایلات آدمی همواره معطوف بسوی منظور وهدف مخصوصی‌است. برخی را عقیده بر این است که تا یك محرك خارجی در کار نباشد نفعی تولید نمیشود . افسانه الاغی که بین دو کیسه جو قرار گرفت و با وجود گرسنگی ساعتهای متمادی همچنان مردد ماند و نمیدانست از کدام دو کیسه شروع بخوردن نماید معروف خاص و عام است .

ولی باید دانست که هر گاه ذهن آدمی چون صفحه کاغذ سفیدی باشد که بدون محرك خارجی اثری بر آن رسم نگردد و هرگاه انسان برای ابراز تمایلات و احتیاجات خویش همواره منتظر یك محرك خارجی باشد همچون الاغ نامبرده همواره ساکت وبی حرکت بوده ودراثر عدم فعالیت بین دو کیسه خوار بار آنقدر مردد وبیحرکت خواهد ماند تا از ضعف و ناتوانی جان تسلیم کند . بهیچ روی نمیتوان قبول نمود که روان آدمی در مقابل اشیاء و عوامل خارجی همچون صفحه کاغذ سفیدی است بلکه بر عکس باید یقین داشت که روح انسان در خفا همواره مشغول فعالیت و پیشرفت بسوی مقصود معینی است در افسانه نامبرده نمیتوان باور کرد که بالاخره یکی از کیسه ها بیش از دیگری الاغ را بخود جلب نمیکند

و محال است که دو محرك خارجی در انسان اثر یکسان و برابر بخشد. نفع طبیعی در حقیقت همان فعالیت ذاتی وانعکاس طبیعی روان آدمی است و ان نفع بهیچ روی با محرك خارجی ارتباط ندارد. از آنجائیکه فعالیت ذهن ما همواره تفکیك میگردد شکی نیست در اینکه نسبت باشیاء مختلفه علاقه و توجه متفاوتی داریم وروانی که فاقد نفع مخصوصی باشد یا شخصی که نسبت باشیاء مختلف بیك میزان اظهار علاقه و دلبستگی نماید در این جهان وجود ندارد چنانکه الاغ افسانه که از طرف سوفسطائیان جعل گردیده هیچوقت وجود خارجی نداشته است.

برخی بر آنند که نیرو های مختلفی برروان انسان کارگر گردیده و بالاخره یکی از آنها برسایرین تفوق حاصل نموده وشخص را براه مخصوص وبسوی هدفی معین رهبری میکند و حال آنکه این تصور بکلی عاری از حقیقت است زیرا آن نیرو های مختلف وروح درحقیقت یکی است ونفع نیست مگریك نیروی واحدی که آدمی را بسوی منظورمعینی سوق میدهد.

۲ ـ نفع دارای یك جنبه خارجی است یعنی همواره باشیئی معین ارتباط دارد. هنرپیشه بابزار کار، بازرگان بخرید و فروش، شاعر بنظاره مناظر دلفریب طبیعت، نویسنده بمطالعه علاقه دارد. از هر نفعی اگرعامل خارجی آنرا تجزیه کنیم بکلی نابود میگردد وجنبه یك احساس داخلی را بخود میگیرد اما کسانی که تصور میکنند نفع اصلا در شیئی خارجی مکتوم است وآن شیئی روح یاذهن را وادار بفعالیت مینمایددر اشتباه محض اند زیرا اگر ابزار کار هنرپیشه را، خرید و فروش بازرگان را، مناظرافسونگر طبیعت شاعررا و مطالعه نویسنده را بخودجلب میکند برای آنست که این اشخاص در پرتو آن وسائل میتوانند استعداد ذاتی خویش را ابراز و یك نیروی خداداد و نهفته را بکارواداشته و میل خویش

را ارضاء نمایند. چرخ کوچك یا ریسمان ناچیزی که دقت و عنایت کودك را بخود جلب مینمایند وسایلی هستند که موجبات ابراز وارضاء غرایز ذاتی و مکنون وی‌را فراهم میسازند. عدد ۱۲ بتنهائی هیچ ارزشی ندارد ولی وقتیکه بکار ابراز فعالیتی یا پرورش تمایلات مخصوصی میخورد یافی‌المثل برای ساختن جعبه‌ ای یا اندازه گرفتن قامت شخصی مورد استفاده قرار میگیرد ارزش و بهای مخصوصی‌ میبابد. همین‌اصل مسلم در جهان تعلیم و تربیت حکمفرما است و از تاریخ و علوم مختلفه آنچه که بیشتر بکار ابراز فعالیت و برورش قوای ذاتی و استعدادهای خداداد شخص میخورد بیشتر جالب توجه‌و دلپسند است.

۳ ـ نفع دارای یك جنبه ذهنی وعاطفه‌ای است. ارزش اشیاء بیشتر جنبه داخلی دارد تا خارجی یعنی اشیاء علاوه براین که ارزش خاصی‌ دارند در انسان تولید احساس و عاطفه معینی میکنند و این احساس یا عاطفه را بطور صریح نمیتوان تعریف نمود ولی هر کس حس میکند که درقلب خویش برای شیئی مخصوصی ارزش معینی قائل است و هر کجاکه موضوع نفع باشد این احساس ارزش هم بوجود میآید.

بنا براین اصل روانشناسی نفع را بدینقرار میتوان تعریف نمود: نفع در وهله نخست یکنوع فعالیت درونی است که تمایلات خفته را بیدار میکند و هرگاه ما حصل این فعالیت را مورد توجه قرار دهیم مشاهده میکنیم که با یك عقیده یا شیئی خارجی ارتباط دارد اگر ما این فعالیت را ناشی از پی بردن شخص باستعدادهای ذاتی خویش بدانیم بجنبه عاطفه‌ای نفع خوب پی برده‌ایم بنا براین در اینجا نفع همان فعالیت فطری است که در پرتو آن آدمی برای استعداد هـای ذاتی خویش ارزشی قائل گردیده و از آن بهره‌ور میگردد.

پاره‌ای ازاوقات این فعالیت بطور مستقیم وفوری و اختیاری بمنصه ظهور رسیده و حرارت آن دم بدم افزون میگردد . منظور این فعالیت تأمین لذت طبیعی است کلیه بازیهای ورزشی و کارهای صنعتی که مطابق میل انسان باشد دارای همین جنبه میباشند . در بازی یا کارهای صنعتی فعالیت آنی تمام دقت شخص را بخویشتن معطوف داشته ومانع انحراف توجه بسوی مقصد دیگری میگردد .

روان کودك که بتوپ بازی اشتغال دارد و روح دلباخته موسیقی که مشغول گوش دادن بنوای دلنوازی است مملو از یکنوع لذت شیرین بوده و دارای جنبه عاطفه‌ای یکسانی میباشند .

میتوان گفت در اینجا نفع در محرکی که برحواس ما کارگر میگردد مکنون است ولی در تفسیر و تعبیر این گفته احتیاط را نباید از دست داد . شیئی برای وجدان تا وقتی وجود خارجی دارد که در فعالیت شخص سهیم باشد .

فی المثل برای طفل توپ بازی و بازی توپ است . موسیقی تا وقتی وجود خارجی دارد که حس سامعه را محظوظ نماید . پاره‌ای بر این عقیده‌اند که شیئی در نتیجه صفات و خاصیتهای خویش دقت را بخویشتن معطوف داشته ودر روح ایجاد دلبستگی میکند و حال آنکه چنین اظهاری ازلحاظ روانشناسی صحیح نیست . رنك زیبا و نوای دلکشی که دقت طفل را بخود معطوف داشته است درحقیقت وسیله‌ای است که آناً فعالیت طفل را تحریك میکند و نباید گفت طفلی که برنگی دقت میکند متوجه یك شیئی خارجی است بلکه مشغول تعقیب فعالیتی است که قوای او را وادار بنگاهداری و حفظ آن رنك میکند .

جز این نفع که بطور غیر مستقیم و فوری و اختیاری پدید میآید

یکنوع نفع دیگری وجود دارد که بطور غیر مستقیم و مصنوعی و یا فنی تولید میگردد . در اینجا اشیاء متفرقه و حتی چیزهای غیر مطبوع در اثر مناسبات و روابطی که ایجاد میکنند و ما قبلا از وجود آنها هیچ اطلاعی نداشتیم ممکن است جالب توجه و مطبوع گردند فی المثل دانشجوئی که از ریاضیات اکراه دارد بمحض اینکه درك کند برخی از اصول ریاضی در ساختن ماشین آلات ممکن است ویرا یاری کند فوراً نسبت بآن اصول علاقه و توجه مخصوصی مبذول میدارد . اصول موسیقی و نت نویسی که در بادی امر بسیار مشکل بنظر میرسد و بخودی خود بهیچ روی نفع طفل را جلب نمیکند بنظر شاگردی که دلباخته موسیقی باشد و بداند این اصول ویرا در ابراز فعالیت ذاتی خویش کمك میکند مطبوع و جالب توجه جلوه میکند .

بنا بر این نفع بسته بمناسبات شیئی با روح و تمایلات ذاتی شخص است و کودك که در وهله اول دامنه محدود اشیاء را در نظر میگیرد متدرجاً در اثر رشد قوای عقلانی و جسمانی اشیاء را تنها از لحاظ بهره انفرادی آنها مورد توجه قرار نمیدهد بلکه روابط و مناسبات آنها را با چیزهای دیگر نیز در نظر گرفته و نسبت باین دسته دوم اشیاء هم ابراز علاقه و دلبستگی میکند . بنا بر این پیروان نفع حقیقی باید روابط اشیاء را با چیزهای دیگر نیز در نظر گیرند کسانیکه نفع را مستقل از تمایلات ذاتی کودك میدانند بر آنند که آموزگار باید نخست موضوعهای تعلیم و تربیت را برگزیده و سپس آنها را جالب توجه کند اما باکمترین دقت میتوان بخوبی دریافت که این تصور خطرناك یك اشتباه مضاعف است بدینقرار که از یکطرف آموزگار موضوع تحصیل را مستقل از نفع می پندارد و بدینطریق باحتیاجات حقیقی و استعداد های ذاتی طفل وقعی نمی نهد و از طرف دیگر تعلیم و تربیت را بیك حرفه تصنعی و جعلی تبدیل نموده آنرا متکی برجاب دقت طفل میکند .

اصل تربیتی نفع ایجاب میکند که موضوعهای تحصیل باتوجه بآزمایشهای طفل و احتیاجات و استعداد ها وغرایز طبیعی وی انتخاب گردد و هرگاه شاگرد ارتباط این موضوعها را با احتیاجات طبیعی خویش احساس نکرد برآموزگار است که مناسبات و روابط موضوع تحصیل را باقوای خداداد واستعدادهای فطری دانش آموز تصریح وروشن نموده وحقیقت را مکشوف سازد آموزگار قابل و زبردست کسی است که این وظیفه را بحد اکمل انجام داده و بدینطریق دقت و توجه طبیعی شاگرد را بموضوع تحصیل جلب نماید .

بعبارت دیگر این مسئله مهم را باید حل و تصفیه نمود : آیا بین اشیاء خارجی و ذهن طفل مناسباتی وجود دارد که بتواند برای جلب دقت مورد استفاده قرار گیرد ؟ آموزگاری که دانش آموز کودن را پس از اتمام درس در کلاس حبس میکند بنفع فوری وی متوسل میگردد . پدری که طفل را برای اجبار بکار تنبیه میکند همان حال رادارد وعده ونوید وامید بپاداش های بعدی هم عبارت از استفاده از همین نفع فوری میباشد و ما ارزش آنها را درا ثر پاسخ باین پرسش میتوانیم تعیین کنیم : نفع فوری تاچه اندازه با نفع اصلی فرق دارد ؟ محرك اجباری تاچه حدی میتواند ذهن را با اشیاء نامطبوع ارتباط دهد ؟ درحقیقت باید بین برخی وسائل ومقصودی که منظور ماست روابطی ایجاد نمائیم. بدیهی است یك شیئی نامطبوع درصورتیکه معلوم شود ما را در رسیدن بمقصود میتواند کمك ویاری کند جالب توجه و دلپسند میگردد . هرنفعی نه تنها با منافع خارجی دیگری ارتباط دارد بلکه در عین حال آن منافع را میتواند بزرك کرده و هزاربار بر ارزش آنها درنظر شخص بیفزاید . پدر خانواده برای انجام کارروزانه خویش محرکهای بیشمار دارد . فی المثل هربامداد که بروی

همسر مهربان و اطفال زیبای خویش نظر میافکند نیروی تازه ای در خویشتن احساس میکند و با میل ورغبت بیشتری عقب کار میرود وحال آنکه جوان مجردی که مسئولیت خانواده‌ای را عهده دار نیست‌از این موهبت محروم میباشدمعذلك همان‌پدرخانواده اگرهر بامداد ازمشاهده آن‌منظره مفرح محروم گردد و با اکراه پی‌کار رود اوضاع دگرگون میگردد و در اینصورت‌شغل برای وی‌جنبه تنبیهی پیدا میکند ومیکوشد خویشتن را از آن رهائی دهد و بنابراین بکار خود دل نمیدهد. کسی که بخانواده خویش دلبستگی داشته باشد در هرمرحله از کار نیروئی جدید در خود احساس میکند واگرچه از لحاظ خارجی وجسمانی کار و خانواده با هم اختلاف بسیار دارند ولی از جهات روانشناسی در نظر وجدان یك ارزش‌دارند وهردو تبدیل بیك موضوع‌میگردند. امامو‌قعی که کار جنبه اجباری داشته باشد در نظر وجدان وسیله‌و مقصد چه‌در زمان وچه‌درفضا با هم بعد زیاد پیدا میکنند.

برای توضیح مطلب مثال ذیل بسیارمناسب است: یکنفرهنرمند که میخواهد مجسمه زیبائی بسازد در نخستین مرحله آن مجسمه را در نظر میگیرد و برای نیل بمقصود باید بکار های مختلفه ای مبادرت ورزد که هیچکدام بتنهائی ارزشی نداشته و جالب توجه نمیباشند بدینقرار که نخست باید نمونه‌ای بسازد سپس شروع بتراش نمایدوآنگاه قطعه‌های مختلف را بهم متصل کند وبالاخره مجسمه‌ای مطابق میل‌خود ایجاد کند بدیهی است هر کدام ازاین کارهای منفرد بطورمستقیم مقصود استاد را عملی نمیکند بلکه یك مقداری از نیرو و وقت وی را صرف میکنند ولی از آنجائیکه وجود این وسائل برای نیل بمقصود ضروری است نفع مقصود اصلی بهریك ازاین کارهای نوعی نیزراه میابد بطوریکه

نمونه کوچك مجسمه و یا هرضربه چکش باندازه مجسمه کامل ارزش پیدا میکند و بهمین جهت است که هر یك از آنها دقت هنرپیشه را جداً بخود معطوف میدارد . هرگاه بین این وسایل و اصل مقصود تشابهی وجود نداشت نتیجه کاررضایت بخش ومطبوع نمیگردیدوممکن بود چنین نتیجه گرفت که هنرپیشه بکار خود علاقه نداشته است .

بنا بر این وقتیکه نفع حقیقی برای مقصود و منظور وآرمان معینی موجود باشد برای وسایل نیل بدان مقصود ومنظور وآرمان نیز در انسان ایجاد نفع و دلبستگی میشود .

اکنون موقع آن فرا رسیده است که مناسبات موجود بین نفع ومیل را از یکطرف و روابط نفع و کوشش را از طرف دیگر مورد مطالعه قرار دهیم . میل و کوشش هر دو علائم نفع فوری بوده و لازم وملزوم یکدیگرند و با هم هیچ اختلافی ندارند و هر دو وقتی بوجود میآیند که انسان هدف معین و دوری را در نظر گیرد . وقتی که نیروئی خود بخود شروع بفعالیت نماید میل یا کوششی در کار نیست . میل ومجاهده وقتی بوجود میآید که ما غرض وهدف معینی را درنظر گیریم . مجاهده موقعی تولیدمیگردد که ما بوسایل لازم برای نیل بمقصودخویش فکر میکنیم و میل زمانی ایجاد میگردد که باستعداد ها و قوای درونی موافق باانجام این مقصود توجه میکنیم ولی درهردوصورت باید اشکالاتی را رفع نمائیم و برخی موانع را که در مقابل اغراض ماعرض اندام میکنند از بین برداریم در حقیقت چیزی که میل حقیقی را ازتمایلات و آرزو های مبهم تفکیك میکند همین مجاهده است وهیچ میل حقیقی وجود ندارد که باکوشش همراه نباشد ضمن توجه بوجوه مختلفه نفع میتوان اهمیت و تأثیر آنرا در نظر گرفته و جنبه عقلانی و عاطفهٔی

و روانشناسی آنرا مورد بررسی قرارداد . هرهدف ومنظوری که درنظر میگیریم یکنوع نیروی مخصوص و تهوری بما میبخشد و درنتیجه حس مجاهده درما تولید میکند وقوای ذهنی واستعداد های ذاتی میکوشند که وسایل نیل بمقصود را فراهم سازند و بالنتیجه درماایجادمیل میشود .

جمعی بر آنند که مشتهیات انسان بکلی غیر ارادی و نا منظم بوده و جز ارضای خود هیچ مقصود و منظوری نداشته ، بهیچ روی با منافع شخصی مطابق نبوده و بعلاوه معلوم شخص نمیباشند و نه جنبه عقلانی دارند و نه جنبه ذهنی و ضمناً قسمت مهمی از نیروی حیاتی شخص را ضایع میکنند و در اثر ارضای هر اشتهای شدید مقدار زیادی از قوه جسمانی و روحانی شخص ازبین‌میرود ووقتی آدمی عالم بمقصود ومنظور یکی از اعضای بدن خویش نباشد هیچ قوه‌ئی نمیتواند این عضورا براه راست هدایت کند واین عضو عنان گسسته نیروی حیاتی را بهدر میدهد وزندگانی را بکلی مختل میکند اما باید دانست که بین غرایزومشتهیات غیر ارادی حیوانات وغرایز انسان فرق بسیاراست . در حیوانات مقصود حرکات غریزی اگرچه معلوم حیوان نیست ولی بحکم طبیعت این غرایز باندازه‌ئی منظم ومرتب است که کمترین خطری متوجه حیوان نمیکند . ترس درحیوانات موجب فرار از دشمن وخشم وغضب مورث تولیدنیروی جدیدی برای حمله یا دفاع میگردد و بندرت مشاهده میشود که غریزه در حیوانات مانند انسان منجر به بطلان نیرو گردد . در انسان غرایز و تمایلات غیر ارادی برای آنکه سودمند و منظم گردند باید حتی‌المقدور با مقتضیات خارجی تطبیق شوند . بدیهی است که بیم و خشم نیز در انسان مانند حیوان مفید است ولی باید در انسان تربیت شوند و حال آنکه در حیوان بدون هیچ تربیتی مقصود خویش را انجام میدهند .

بر کسی پوشیده نیست که مهمترین وظیفه خشم انهدام موانعی است که از اجرای یك منظور جلوگیری میکنند ولی در کودك خشم علاوه بر اینکه مانع را مرتفع نمیکند قسمتی از نیروی بدن را نیز بهدر میدهد. بنابراین در انسان غرایز باید تحت بازرسی قرار گیرند و حتی‌المقدور با عقل و منطق تطبیق گردند. بدینطریق برای آنکه شخصیت بطور مؤثر و منظمی پرورش یابد باید انسان عالم بر مقاصد غرایز و تمایلات و احساسات خویش باشد. هرساعتی که انسان قادر به تنظیم شهوات و نفسانیات خویش نباشد عاطفه مخصوصی بوی دست میدهد. همه کس میداند بمحض اینکه عادتی بطور قطع ایجاد شد عاطفه ازبین میرود ولی بمحض اینکه مقصد و غرض آن عادت رااز بین برداریم و برای منظور دیگری صرف کنیم عاطفه مجدداً پدید میآید زیرا اگرچه فعالیت شخص همچنان باقی است ولی نظر باینکه مقصد اولی از بین رفته و بمنظور دومی نیزخوی نگرفته است بلا تکلیف و گمراه میماند و آنگاه بین عادت ومقصد و بین وسائل و هدف مبارزه‌ئی آغاز میگردد واین مبارزه از مهمترین عوامل مشخصه عاطفه است.

بنا براین مشاهده میشود که منظور عاطفه تأمین مقداری نیروی اضافی در ساعات خطرناك زندگانی است. وقتی یك غرض و مقصد نو و نا معلومی بما پیشنهاد میشود که نیل بدان بسیار مشکل است میل طبیعی ما را از تعقیب آن مقصود باز میدارد ولی جنبه تجدد و تازگی این غرض ما راکاملا میفریبد و اگر بخواهیم از آن صرفنظر نمائیم مثل آنست که بر خلاف منافع خویش رفتار کرده‌ایم. ازطرف دیگر اشکالات ناشیه از تطبیق عادات سابق با مقصود وهدف جدید نیروی ذاتی وقوای حیاتی ما را تحریك نموده و توانائی آنها را بمراتب زیادتر میکنند.

هرگاه انسان نتواند بین قوای ذاتی خویش و این هدف جدید موازنه حاصل نماید و تمایلات حقیقی خویش را با غرض تازه تطبیق کند سرگردان و بلاتکلیف خواهد ماند و غرایز و احساسات حیوانی بروی مسلط خواهند شد و زندگانیش را قرین بدبختی و پریشانی خواهند کرد.

میل با غرایز حیوانی فرق بسیار دارد زیرا مقصود و منظور میل در انسان همواره معلوم شخص است. کسی که بکاری میل دارد میداند مقصود این میل چیست و نتیجه ارضاء آن چه خواهد بود همین معرفت قوای خالقه روح را تحریك و بدست آوردن وسایل نیل بمقصود را تسهیل میکند. میلی که فعالیت شخص را تحریك نکند و قوای خفته وی را بیدار ننماید و آتشی درقلب نیفروزد میل حقیقی نیست بلکه یك آرزوی گذران و نا پایداری است که فقط ثانیه ای روح را فرا گرفته و فوراً معدوم میگردد.

بنا براین تأثیر حقیقی میل شبیه بتأثیر عاطفه است و بعلاوه نباید فراموش کرد که میل در اصل یکی از صور عاطفه است و وظیفهٔ آن در حیات اخلاقی تأمین وسایل لازمه برای نیل بمقصد میباشد و بدون مساعدت و کمك آن رسیدن به هیچ منظوری میسر نیست. امیال ما نشانه آنند که برخی هدفها و مقاصد و اصول و عقاید بر ما مسلط و فرمانروا میباشند و بهترین مشخص شخصیت و در عین حال نیکوترین مظهر توانائی و نیروی ذاتی ما هستند و ضمناً گواه بر صدق و حقیقت منظور ما میباشند زیرا غرض و هدفی که در ما تولید میل حقیقی نکند جز سراب فریبنده چیز دیگری نبوده و اختلال زندگانی و تزلزل روان ما را میرساند.

پس برای آنکه از میل استفاده نموده و بمدد آن قوای اخلاقی

خویش را پرورش دهیم باید حتی‌المقدور آنرا رهبری کنیم زیرا میل همواره باید بمقصد و غرض مرتبط گردد و هر گاه از هدف تفکیك شود وعنان گسسته و آزاد بماند جز آنکه نیروی حیاتی انسان‌را بهدر دهد تأثیر دیگری نخواهد داشت.

بنا بر این تنها کافی نیست که یك ایدآل عالی سایر شهوات آدمی را عقب زده و برای نیل بـه مقصود نیروئی تولید کند بلکه برای گرم نگاهداشتن این نیرو یك عامل دیگر نیز ضرورت کامل دارد و آن علم به ارزش حقیقی ایدآل و هدف است.

هر میلی کم و بیش توأم با لذتی است لکن هر قدر شخص بـا منظور و هدف خود آشناتر باشد لذت حاصل از میل بیشتر است و هرچیزی که هدف را درذهن روشن‌تر نماید تولید احساسات مطبوعی در شخص میکند. ارزش این نوع لذت از لحاظ روانشناسی درآنست که هدف را طوری برشخص مسلط میکند که آدمی برای نیل بدان از هیچ‌گونه تلاش و کوششی مضایقه نمیکند. بدینطریـق ملاحظه میشود که لذت طبیعی درحقیقت وسیله‌ای برای‌نیل بمقصود است لکن میتوان این لذت را از منظور اصلیش منحرف نمود و آنرا تبدیل به‌خود هدف کرد. اماممکن‌است بپرسید که این مقدمه چه‌ارتباطی باروانشناسی‌نفع دارد؟ در پاسخ میگوئیم که اتفاقاً وقتی میل رادرست تجزیه‌کنیم مشاهده مینمائیم که چیزی دیگر جز نفع فوری نیست. میل طبیعی در حقیقت یك جنبه‌مخصوص این‌نوع نفع است. بین تمایلات شدید از یکطرف و منظور و غرض از طرف دیگر هنگامی موازنه حاصل میشود که منظور نفع حقیقی طوری آدمی‌را جلب کندو ارزش غائی آن طوری معلوم شخص گردد که ناگهان تمام نیروی اولیه‌خودرا بهدرندهد بلکه‌آنرا باراهنمائی

عاقلانه صرف رسیدن بهدف نماید. در حقیقت باید نفعی که هدف در آدمی تولید میکند مانند چشمه فیاضی در نهاد باقی ماند و از این چشمه شاخه‌هائی منشعب شده و بهریك از وسایل نیل بمقصود قوتی ببخشد. بطور کلی میتوان گفت که نفع حقیقی تنوری است که آدمی را تا لحظه‌ای که بهدف نائل گردد گرم نگاه میدارد و نه آتشی که ناگهان شعله‌ور گردد و فوراً خاموش شود. نفع حقیقی آتش میل شدید را بطور محسوس تسکین بخشیده و از خطر تندی آن میکاهد زیرا نباید فراموش کرد که میل شدید مانند یك تند باد همه چیز را آناً خراب می کند و نتیجه‌ای هم از آن حاصل نمیگردد. صیاد تازه کار آنقدر در زدن شکار شتاب دارد و چنان برای رسیدن بمقصود عجله می کند که عنان اختیار را از دست میدهد و تیرش بخطا میرود. برعکس شکارچی کهنه کار تمام نیروئی را که عشق رسیدن بهدف در نهاد وی تولید کرده است آناً برای زدن هدف بهدر نمیدهد بلکه این نیرو را بر هریك از وسائل نیل بمنظور نیز متمرکز میسازد یعنی در حقیقت فکر زدن هدف توجه وی را جلب نمیکند بلکه مراحل متوالی رسیدن بهدف را بنظر می‌آورد و وسایل را با غایت یکسان میداند یا بعبارت دیگر هدف غائی از نظر وی ناپدید میگردد و برعکس بیدرنك متوجه قوای خفته و استعداد های خداداد خویش میگردد که ممکن است ویرا در رسیدن بمقصود یاری نمایند. تا اینجا ما ابراز فعالیت شخص را برای رسیدن بمقصود از لحاظ وسایل نیل بهدف مورد مطالعه قرار دادیم. اینك بخود هدف می‌پردازیم. بسطی که ما در خصوص مراحل قبلی نیل بمنظور دادیم ما را از تطویل کلام بی نیاز میکند و بما اجازه میدهد که فوراً منبع و عمل هدف و یا ایدآل را در نظر گیریم. از لحاظ منبع باید بگوئیم که ایدآل معمولا چیز دیگری جز سایه استعداد و توانائی عمل

ما نیست . ایدآل همچون حباب گذرانی نیست که گاه‌از اوقات برسطح آب پدید میآید و در یك چشم بر هم زدن نا پدید میگردد . هدف چیزی نیست که‌ازخارج بروح ماراه یابد بلکه ایدآل چیزدیگری جزقوای خداداد وفعال‌مانیست که‌باتلاش مخصوصی‌میکوشند بارزش حقیقی‌قدرت خویش پی‌برده ونقش حقیقی و منظورغائی خویش رادر مجموعه زندگی روحی آدمی (ونه بعنوان‌موجودهای مستقل و نا پایدار) دریابند . در حقیقت ایدآل عبارت‌از نیروی خالقه روح است که میکوشد توانائی و ارزش‌حقیقی خود را تعیین‌وکاملا مشخص کند وعمل آنرا نیز از همین لحاظ بایددر نظر گرفت . هر گاه ایدآل موجودیت مستقلی ازقوای فعال روح آدمی‌داشت‌هر گز نمیتوانست فعالیتی تولیدکند و نیروی لازم برای تبدیل این ایدآل‌لخت وعریان بیك‌حقیقت صریح‌درانسان بوجودآورد .

تمام قوت وقدرت ایدآل ناشی ازآنست‌که جزسایه قواوفعالیت روحی ما چیز دیگر نیست . هر ایدآلی که سایه حقیقی فعالیت و استعدادهای ذاتی باشدخود منشأ عمل میگردد وهرگاه ایدآل تولید فعالیت فوری نکند باید چنین نتیجه‌گرفت که جنبه قطعی نیافته‌است و بین ایدآلهای مختلف ما اختلاف و زدوخورد شدیدی وجود دارد . یعنی درحقیقت شخص تحت فشار دو نیروی مختلف قرار دارد که یکی مطابق‌دسته‌ای ازاستعداد ها وتمایلات ذاتی‌وی میباشد و دیگری بسته بدسته دیگر از تمایلات است و بدیهی است که دراین‌حال افکارتمرکز نیافته و شخص منظور حقیقی خویش را نمیداند و هر دقیقه بمقصود معینی فکر میکند و بد ونیك هر غرضی را پیش خود میسنجد . اما وقتی که شخص غرض و هدف مخصوصی را تعقیب میکند میتوان گفت که آرمان حقیقی‌وی معلوم شده است و در اینصورت هدف که خودرا

مواجه با هیچ اشکالی نمیبینند متدرجاً بمرحله حقیقت پیوسته ولاینقطع در انسان تولید نیرو نموده و قوای ذاتی شخص را تحریك میکنند .

کوشش و اجتهاد حقیقی و طبیعی در حقیقت میل غرض بارضای خویش میباشد . یك غرض بی اساس و تصنعی غرضی است که ناشی از نیروی خداداد و قوای خالقه و فعال خود شخص نیست و این غرض چون فاقد قوه محرکه میباشد بهیچ روی نمیتواند تولید فعالیتی نموده و شخص را بکار وادارد . برعکس وقتیکه مقصود وهدف حقیقتاً پرتو و مظهر قوای خفته روح باشد همواره میل بخود نمائی و ابراز دارد وباوجودهمه موانع واشکالات همچنان پابرجای میماند و کلیه مشکلات را چون کاهی از پیش برداشته وساعت بساعت بمقصود نزدیکتر میشود .

این اصل را بامثال ذیل بخوبی میتوان روشن نمود : وقتی که شخص از انجام وظیفه خویش کوتاهی نموده وبرای تبرئه خود عذرهائی میتراشد یا علل مخففه ای ذکر میکند ارزش این عذرها و استحکام این علل مخففه را چگونه باید تعیین کنیم ؟ ما باید بررسی کنیم که آیا باطناً برای انجام مقصود خویش اهتمام ورزیده است یا اینکه در حقیقت موانع واشکالات خارجی ویرا از رسیدن بمقصود باز داشته است ؟ هرگاه نتیجه گرفتیم که اشکالات و موانع حل نشدنی وجود خارجی نداشته است فوراً پی میبریم باینکه این شخص یا ماراگول میزند یا خویشتن رافریب میدهد و علل مخففه و عذرهای وی جنبه حقیقی ندارد بلکه بهانه هائی است که در خارج برای رهائی از تکلیف جمع آوری کرده است . کسی که یك مقصد و غرض حقیقی داشته باشد علی رغم کلیه مشکلات و موانع محال است که از تعقیب منظور خود دست بردارد ولی وقتی که منشاء غرض و مقصود در نهاد خود شخص نباشد و ازخارج بوی تلقین گردد بهیچ روی

نفع و علاقه شخص را بخود جلب نمیکند بلکه همواره جنبه تصنعی دارد و رسیدن بآن مستلزم وجود یك محرك خارجی است و در اینصورت کوشش و اجتهاد شخص نه‌تنها بکار پرورش قوای اخلاقی‌اش نمیخورد بلکه برعکس قوای حیاتی ویرا ضایع میکند بدینقرار که برای تولید کوشش واجتهاد در وی باید پیوسته بوسایل تصنعی از قبیل ایجاد ترس واعمال نفوذ یا تنبیه یا وعده و غیره متوسل گردید.

اکنون بخوبی میتوان دریافت مسلکهای تربیتی که لذت را بعنوان یك نیروی محرك بکار میبرند مانند مکتبهای طرفدار کوشش که بایجاد و فعالیت تصنعی متوسل میگردند هردو نتیجه معکوسی میگیرند زیرا طرفداران اجبار برای تحریك استعداد ها و قوای شخصی باید بتولید الم متوسل گردند وطرفداران لذت هم ازآنجائیکه نمیدانند هدف اصلی قوای خالقه روح طفل چیست باید لاینقطع در صدد تأمین لذت شاگرد برآیند وبدینطریق قسمت مهمی از نیروی حیاتی طفل را صرف ایجاد لذت مصنوعی وناپایدار نمایند.

نتیجه‌ئی که تحلیل نفع از لحاظ روانشناسی بما میدهد عیناً نظیر نتیجه‌ایست که از آزمایشهای مربی اتخاذ میگردد.

قبلا ثابت کردیم که مساعی آموزگار برای جلب توجه طفل باشیاء نامطبوع و درسهای بی‌ثمر بجائی نرسیده و بیش از پیش روان کودك را متأذی و متألم میکند. روانشناسی کوشش هم بثبوت میرساند که تولید لذت بیفایده که با تمایلات حقیقی طفل مطابقت نداشته باشد جز اتلاف نیروی حیاتی طفل ثمری ندارد.

مشاهده و آزمایش برمربیان مدلل ساخته‌است که توسل باجبار و یا لذت مصنوعی درمورد یکه طفل بموضوع درس هیچ علاقه و دلبستگی باطنی

نداشته باشد منجر بآن خواهد گردید که نوآموز دقت خویش را متفرق ساخته و تکلیف خود را از سر باز کند و آنطور که باید بموضوع درس دل ندهد. از طرف دیگر روانشناسان اثبات میکنند که توجه و ابراز علاقه شخص بیك شیئی یا مقصود معینی دال بر آنست که شخص باحتیاجات حقیقی خویش پی‌برده و راه زندگانی‌را کشف کرده است و در اینصورت علت فعالیت وی کاملا معلوم است و میداند نیروی خویش رابرای‌چه مصرف میکند و با ابرازفعالیت چگونه بمقصودخویش که نقطه آمال اوست نائل میگردد.

بنظریك آموزگار زبردست نتیجه ایجاد لذت تصنعی مانند اجبار هردو منفی است وتحلیل نفع ازلحاظ روانشناسی نیز این‌حقیقت‌رابیش از پیش تأیید میکند.

۳

مباحثاتی که راجع بنفع و پرورش اراده بین متأخرین روی داده است‌همواره متکی برنظریه(کانت)[۱] و(هربارت)بوده وهردسته‌ئی‌راجع بدرستی هرکدام از این.دونظریه دلائلی اقامه‌کرده‌اند. ما‌اگر بنتیجه مطالعات قبلی خویش در اینخصوص توجه‌کنیم مشاهده میکنیم هر دو نظریه ناقص وسست پایه است وهیچکدام از آنها چنانکه‌باید اصل نفع یا مسئله اراده را توجیه نمیکند.

(برادنی)[۲] و (گرین)[۳] و (کرد)[٤] در انگلستان و(هگل)[٥] و(شلیر ماخر)[٦] درآلمان طوری‌نظریه (کانت) را بطور مبسوط انتقاد نموده‌اند که‌مرا ازتطویل کلام‌در اینخصوص بی‌نیازمیکنند. بنظر(کانت)

Hegel (٥) Caird (٤) Green (٣) Bradny (٢) Kant (١)
Schleirmacher (٦)

یگانه مقصود هدف میل است ومیل نیز همواره متکی بر حس خودپرستی وحب ذات شخص میباشد در اینصورت باید بکلی در جهان تعلیم و تربیت از میل صرف نظر نمود و پرورش را بر اصل عقل ومنطق استوار ساخت وهر مقصدی را که جنبه عقلی نداشته باشد باید بکلی دور انداخت و از توجه بغرضهای خصوصی اطفال خودداری نمود.

لازم بتأیید نیست که این اصل در جهان تعلیم و تربیت بهیچ روی مؤثر ومفید نیست ونقص آن واضح ومعلوم است زیرا اصلا بکار آموزگار نمیخورد. وظیفه مربی آن نیست که علاقه ودقت شاگردان خودرا بغرض وهدف مبهمی جلب نموده وآنهارا خواهی نخواهی بانجام وظیفه مخصوصی مجبور نماید بلکه برعکس باید مقتضیات زندگانی رابطور صریح وروشن برای آنها تشریح نموده و مقاصد حقیقی تعلیمات را معلوم کرده و از نفع طبیعی شاگردان برای نیل بمقصود استمداد نماید. پیروی از اصل (کانت) منجر به پرورش اشخاص احساساتی یا متکبر خواهد گردید. البته باید اذعان داشت که شاگردان در پرتو پیروی از این اصل پی بقوای عقلانی خویش برده و در صدد پرورش آن برمیآیند ولی بهیچ روی نمیتوانند زندگانی خویش را اداره نموده وبر شهوات وتمایلات خویش مسلط گردند.

یك یا دو نکته از نظریه (کانت) مستلزم تشریح و تفسیر است. این فیلسوف نامی تأیید میکند که تمایلات انسان متکی بر روح خودپرستی بوده ومنشأ تمام لغزشها واشتباهات اخلاقی همین تمایلات عنان گسسته میباشند. دوئیت حس و عقل که مبنای فلسفه (کانت) است در نظریه وی راجع بپرورش اراده نیز حکمفرما میباشد بدینقرار که بعقیده این دانشمند روح آدمی بدوسهم منقسم میگردد. یك سهم آن متوجه امیال انفرادی وسهم دیگر پای بند مقتضیات عمومی است ولی علم الحیات وروانشناسی

و منطق تاکنون این ادعا را ثابت نکرده اند زیرا در علم‌الحیات میل عبارت از تجسس لذت نیست بلکه کوششی است که موجب پیشرفت وحفظ زندگانی میگردد . در روانشناسی نیز میل وسیله‌ای‌است که نیل بمقصود را تسهیل میکند و لذت تابع فعالیت است و نه خود فعالیت و مقصود . از لحاظ منطقی هم‌میل نمیتواند درآن واحد هم انفرادی وهم عمومی باشد .

علاوه بر این نفعی که (کانت) بدان اشاره میکند برای تأمین احتیاجات مربی کافی نیست زیرا احترام و بذل‌توجه بیك دستوراخلاقی فقط از این‌لحاظ که بکار بستن آن دستور بنفع خود و جامعه است بهیچ روی طفل را علاقمند بفرا گرفتن‌واجرای‌آن دستور نمیکند در برخی از موارد استثنائی بویژه‌درمورد بزرگسالان که دستورهای اخلاقی‌برای آنهامفهوم دارد گاهی میتوان بنفعی که منظور(کانت) است متشبث گردید ولی باید دانست که آموزگار با کودکانی سروکار دارد که هنوز معنی دستور اخلاقی و نفع‌خصوصی و اجتماعی را نمیدانند ومهمترین وظیفه وی‌آنست که از منافع فوری طفل استفاده نموده و او را برای پذیرفتن دستورهای اخلاقی آماده نماید وروان کودك را بر طبق استعدادها و احتیاجات طبیعی وی پرورش دهد .

پیروان‌مسلك هربارتی بحقایق دیگری قائل‌اند . آنهابراین عقیده اند که نفع درفعالیت نفسانی‌تأثیرفراوان‌دارد وتازیانه ایست که شخصیت رااز خواب غفلت بیدار میکند وموقعی که ارضاء گردد انسان درخویشتن یك لذت شیرین احساس میکند ودر نتیجه آن فعالیت دماغش تحریك و تحریص بکار میگردد .

دیگر اینکه بموجب نظریه این گروه نفع مربوط بخود اشیاء

میباشد و نه بوظیفه‌ئی که این اشیاء میتوانند از لحاظ نیل بمقصود انجام دهند یعنی نفع حقیقی همواره فوری بوده وازخود شیئی منفك نیست بعبارت دیگر نفع حقیقی غیرارادی است ومقدم برمیل میباشد . (هربارت) بنفع فوری توجه دارد و نفع آتی و غیرمستقیم را نفع حقیقی نمیداند زیرا که مربوط بخود محرك نیست بلکه بسته بمقاصد دور و درازی است که لذت و موفقیت در انجام آن سهم بسزائی دارد . اجمال اینکه بنظر (هربارت) نفع وسیله ایست که درپرتو آن میتوان برخی ازعقایدرا طوری وانمود کرد که در زندگانی معنوی طفل مؤثر واقع گردد .

پیروان مسلك هربارتی در موقع بحث روانشناسی نفع بدون آنکه خود بفهمند بر خلاف عقیده خود حرف میزنند زیرا بموجب روانشناسی هربارتی نفع بخودی‌خود یك فعالیت نفسانی نیست بلکه نتیجه فعل و انفعالات عقاید وافکار گوناگون است بعبارت دیگر نفع جنبه حسی دارد واحساسات هم همواره تابع عقاید وافکار میباشند . بنابراین نمیتوان نفع را بمنزله وسیله پرورش بکار برد زیرا حاکم برافکار نیست بلکه برعکس محکوم عقاید و تصورات است .

وقتی فکری یا عقیده‌ئی در مخیله شخص رسوخ کرد فوراً مواجه با دسته ئی از افکار مخالف میگردد و این عقیده که در نخستین وهله واجد هیچ قوه و توانائی نبود در اثر مقاومت با عقاید و افکار متضاد نیروئی کسب میکند و میکوشد ازخویشتن دفاع نماید . در این تعرض و تدافع گاه میشود که تصورات مخالف با هم ممزوج میگردند وباافکار جدید و قدیم با هم ازدر صلح ومسالمت درمیآیند . این صلح وآشتی همواره همراه با یکنوع لذت مطبوعی است و همیشه منجر بآرامش روح میگردد و در نتیجه حس مخصوصی بوجود میآید که جز نفع

چیزی دیگر نیست بنا براین نفع عبارت از تجدید فعالیتی است که سابقاً برای شخص ایجاد لذت نموده است . بعبارت دیگر نفع باعقاید وافکار ارتباطی ندارد بلکه همواره تابع فعل وانفعالات آنها میباشد .

نقص بزرك روانشناسی ومسلك تربیتی هربارت در همین جا است . این روانشناس معروف بتصور یکنوع وجود خارجی و یك شخصیت مخصوص میبخشد که کاملا از فعالیت قبلی شخص مستقل است یعنی عقاید را از فعالیت درونی مجزا میکند ومرتکب همان خطائی میگردد که دامنگیر کانت گردید .

این دودانشمند نمیتوانند منشأ عقیده را که ناشی از فعالیت نفس است تعیین کنند وبعلاوه قادر بتشریح وتوضیح وظیفه عقیده که عبارت از راهنمائی تمایلات غریزی است نمیباشند .

روانشناسی هربارتی روانشناسی آموزگاراست نه نوآموز ومقصود آن نیزپرورش اطفال مطیعی است که بعداً کورکورانه از اوامر زمامداران لشگری وکشوری خویش متابعت کنند .

این روانشناسی برای ملتی که عقیده دارد هرفردی بشخصه منبع نیروهای خالقه‌ای بوده و مستعد برای هرنوع پیشرفت و ترقی استو نظم اجتماعی باید بر تطبیق این نیروهای مختلفه استوار باشد پشیزی ارزش ندارد . بدیهی است که هربارت بپرورش وتربیت برخی ازتصورات اهمیت خاصی میدهد وخود معترف است که تعلیم وتربیت عقلانی ممکن است مورث خطرات شدید گردد ولی ما ثابت کردیم که تصورات برای راهنمائی و رهبری استعدادهای ذاتی شخص پدیدمیآید و بنابراین تعلیم وتربیت صحیح نخست باید محیط پرورش قوای خداداد طفل رامستعد کند زیرا تصورات جز سایه‌ئی ازاستعداد های ذاتی چیزی دیگرنیست

بالاخره تاریخ فلسفه وروانشناسی بما نشان میدهد که اصول (کانت) و (هربارت) همواره مورد انتقاد دانشمندان قرار داشته است .

افلاطون وارسطو تأیید میکردند که تربیت صحیح یعنی پرورش استعدادها وتمایلات فطری طفل . (هگل) درجای دیگر چنین میگوید :

برخیها تصور میکنند که تمایلات واحساسات با دستورهای خشك اخلاقی مخالف ومتناقض است امابایددانست که نسبت میل بعمل مانند نسبت خون بزندگانی است وکسی که بخواهد منظوری را تعقیب وبا موفقیت آنرا انجام دهد باید قطعاً بآن دلبستگی و علاقه داشته باشد و یك دستور اخلاقی وقتی شخص را جذب میکند که بطور مستقیم یا غیرمستقیم نفع ویرا تحریك نماید .

آنچه راکه گذشت بطور اجمال از لحاظ تربیت در چند سطر تجدید میکنیم .

مناسبات نفع با آموزگار و نو آموز

برخی بر آنند کلیه مسلکهای تربیتی که بر اصل نفع استوار است منجر باین میگردد که تمایلات و هوسهای نا پایدار و تجربیات و آزمایشهای ناقص و غیر منظم طفل را بر تجربیات آزموده وعاقلانه آموزگار برتری دهیم . اما ما درمطالعات پیشین خویش چنانکه باید بطلان این عقیده را بثبوت رسانیده‌ام . بدیهی است که برخی از منافع طفل مربوط بتجربیات و آزمایشهای گذشته وی و بعضی دیگر بسته بعادت اکتسابی و محیط رشد و پرورش او است و از طرف دیگر شکی نیست در اینکه این منافع نسبتاً نا پایدار و متغیر است اما نباید فراموش کرد که جوهر حیات طفل متکی بر همین منافع است و بس . این منافع یگانه منبعی است که آموزگار برای پرورش نوآموزمیتواند

بدان متوسل و متشبث گردد و پایه‌ئی است که کلیه معلومات و تحصیلات بعدی طفل را بر آن استوار باید ساخت . اکنون لازم بتصریح است که آیا آموزگار این منافع را باید قطعی و کامل بداند ؟ آیا نباید آنها را اصلاح و ترمیم نماید ؟ ما در فصل گذشته بطور مبسوط این قضیه را حل نموده و تأیید کردیم که این منافع نمونه مختصری از تمایلات و استعداد ها و نفسانیات حقیقی طفل است و آموزگاری که اصل نفع را بخوبی درك کرده باشد باید بفهمد که این منافع متوجه چه منظوری میباشند و مظهرچه تمایلاتی هستند . بنا براین تمایلات وعادات کودك را باید تفسیر و تعبیر نموده و بحقیقت آنها پی برد .

مربی کارشناس ومدبر آن کسی است که در پرتو معلومات ونتیجه آزمایشها وتجربیات خویش باتوجه بحرکات ظاهری کودك درنفسانیات ناپایدار ومتزلزل نوآموز غورنموده بمقاصد حقیقی وی پی برده وانجام آن مقاصدرا تسهیل کند . فی‌المثل بقول (هربارت) باید دانست مقصود کودکی که پیوسته ازخود ودوستان وتجربیات واقدامات مهمش سخن میراندچیست؟ این کودك چه منظوری‌را تعقیب میکند یاطفلی که لاینقطع برصفحه کاغذی عکس خانه وسك وآدم و غیره رسم میکند چه غرضی دارد؟ نفع‌وی برچه‌هدفی استواراست؟ پاسخ باین پرسشها نه‌تنها مستلزم دانستن روانشناسی کودك است بلکه ضمناً تابع علوم مسلم و تجربیات ممتد و بصیرت کامل در فن آموزگاری است . بعقیده من بهترین برنامه تدریس آن برنامه ایست که براین اصل استوارباشد : تمایلات وحرکات وفعالیتی که متدرجاً از طفل بمنصه‌ظهور میرسد مشخص چه‌نیروی‌نهفته وچه استعداد فطری است ؟ بدیهی‌است که برای پی بردن باحتیاجات‌حقیقی کودك وتأمین آنها بدون شك باید رویه اعتدال پیش گرفت یعنی هیچ

آموزگاری بیک‌بار نمیتواند پی بنفسانیات اسرارآمیز نوآموز برد ولی فوراً از نفع کنونی کودك باید استفاده نماید. مثلا بمحض اینکه مشاهده نمود طفل بخطاطی عشق خارق العاده‌ئی میورزد باید فوراً در صدد راهنمائی وی برآمده وراه را برایش هموار کند یعنی نفع فوری اورا مورد استفاده قرار دهد ومنتظر رشدجسمانی او نگردد. میتوان گفت که مهمترین وظیفه آموزگار آنست که این منافع و عادات را تکمیل ومنظم ومرتب کند ومربی حقیقی آن کسی است که از این منافع بوجه احسن استفاده نماید.

برای تزئید معلومات وتنظیم استعدادهای ذاتی طفل چه باید کرد؟ این مهمترین مسئله تربیتی است که باید همواره مورد عنایت آموزگار قرار گیرد.

البته با تمایلات و استعدادهای طفل نمیتوان مخالفت نمود ولی تحقیقات قبلی ماثابت نمود که باید دو نوع نفع تشخیص داد: یکی نفع مستقیم که در آن وسیله و هدف بسیار نزدیك بهم میباشند و دیگر نفع غیر مستقیم که وسیله و هدف با هم مقداری فاصله دارند. در دوره ابتدائی باید کودك یك فعالیت مثبت و مستقیم و صریح داشته باشد و تمایلات وی بطور مدبرانه‌ئی ارضاء گردد وسپس در موقعی که قوای طفل باندازه کافی رشد نمود وقادر بتجرید و تعمیم گردید و قوه تفکر وی تقویت یافت و توانست نتیجه آزمایشهای خویش را با هم تطبیق ومقایسه نماید آنگاه مربی میتواند طفل را باهمیت قوای خالقه وچگونگی استعداد های ذاتی و فطری خویش کاملا آگاه نماید و برای نیل بدین مقصود نه تنها ممکن است به پرورش آن قوا کمك نماید بلکه میتواند

شاگرد را به نتیجه آزمایشهای سایرین متوجه نموده و بتفکر درعواقب اعمال خویش وادار سازد.

نفع و انتظام

از آنجائیکه نفع همواره مولد نیرو و فعالیت مخصوصی است استفاده از آن بطور عقلانی با پرورش قوای معنوی واستقرار نظم و آرامش بین احساسات و نفسانیات متباین ومخالف نیست. چون تمایلات وشهوات را باید همواره رهبری نمود و در مورد لزوم آنها را تعدیل وتنظیم کرد ناچار برای نیل بمقصود باید باراده متوسل گشت و در مقابل مشکلات پایداری نمود و ازاین رو اراده بیش ازپیش تقویت میگردد بدیهی است شخص برای ارضاء تمایلات خود ناچار است اشکالاتی را رفع نماید ودر اینموقع است که بمعنی حقیقی اشکال پی میبرد ودرصدد دفع آن برمیآید زیرا مشاهده میکند این اشکال مانع بروز استعداد ها و فعالیت ذاتی وی میباشد و بهمین جهت است که متهورانه درمقابل آن عرض اندام میکند و بعوض آنکه از میدان دررود یابعوامل خارجی از قبیل امید وبیم متوسل و متشبث گردد بقوای ذاتی و نیروی حیاتی خویش متوسل میشود و از اراده خود استمداد مینماید.

ابهام اغلب مسلکهای تربیتی در آنست که تصور میکنند اولا اشکالاتی که با قوا واستعداد های ذاتی شخص ارتباط نداشته باشد یا وظایفی که تنهاجنبه وظیفه وتکلیف داشته باشد یا مسائل خشك وغامض ممکن است قوای طفل را بکارانداخته استعداد های ذاتی ویراپرورش دهد. ثانیاً قوای درونی کودك رابدون توجه بوظیفه حقیقی آنها میتوان تربیت نمود. اما باید دانست که مسئله حقیقی آنست که استعداد های

ذاتی شخص را تحریك نموده وقوای خفته را بیدار کند وگرنه هرچه که بنظر آموزگار مشکل رسد یاظاهری غامض داشته باشد مسئله نیست.

برای اینکه طفل بداند بایك مسئله حقیقی سروکار دارد باید آن مسئله بازندگانی داخلی وی ارتباط داشته باشد یعنی درضمن تجربه بآن اشکال برخورد وپی ببرد باینکه هرگاه این مسئله را حل نکند بمقصود و غرض خویش نائل نخواهد شد. بنابراین میتوان تأیید نمود که مسائل حقیقی باید از روح خود کودك تراوش کند. کسیکه تمام زندگانی خویش را صرف حل معما ها ومسائل مطروحه در روزنامه ها میکند ولی در قطع وفصل کوچکترین مسئله زندگانی بازمیماند بهترین نمونه نتیجه تعلیم وتربیت ناقص امروزی است. همه میدانند که این طرز تربیت چه عواقب وخیمی دربر دارد. وقتی نظم وآرامش در نفسانیات تولید میگردد که شخص استعداد های ذاتی خویش را تعقیب نماید وبدیهی است اگر ریاضیات در تنظیم احساسات کوچکترین اثری ندارد برای آنست که بر وجود آن هیچ فایده عملی مترتب نیست. شاگرد مسائل مشکل جبروهندسه را بآسانی حل میکند ولی گاه از اوقات قادر بحل ساده ترین مسئله زندگانی نیست زیرا هیچوقت نظیر این مسئله را مشاهده ننموده و قاعده روشن کردن آنرا نمیداند. چنین شاگردی درظاهر بسیار منظم و عاقل بنظر میرسد ولی هیچ وسیله ئی ندارد که در پرتو آن معلومات وعادات خویش را با مشکلات روزانه و مسائل جاریه تطبیق نماید.

تا موقعی که اطفال را با حقایق زندگانی ومسائل روزانه مواجه نسازید ومحیط پرورش آنها را کاملا با محیط حیات اجتماعی وفق ندهید یقین داشته باشید که اصول تعلیم وتربیت شما متکی براساس متزلزلی است.

خاتمه

در خاتمه تأیید میکنم که نباید بهیچ روی نفع را بمنزله غرض و مقصودی تلقی نمود بلکه بر عکس باید برای پرورش قوای جسمانی وعقلانی و معنوی طفل وسایلی بدست آورد. اگرما بتوانیم بنفسانیات و تمایلات و استعدادها و قوای حقیقی فرزندان خویش پی بریم وهرگاه بتوانیم وسایل پرورش وفعالیت این تمایلات وقوا را فراهم سازیم وبرای تربیت آنها محیط مساعدی ایجاد نمائیم لازم نیست خیلی درصدد تجسس نفع برآئیم. درپرورش ارادههم همین اصل را بایدبکاربست. کسانیکه بین نفع و اراده اختلافی قائل اند کسانی هستند که گول نفسانیات سالمندان را میخورند وطفل را چون مرد بزرگی بشمار میآورند. کسانیکه تصور میکنند در ذهن آدمی استعداد مخصوصی بنام اراده وجود دارد خود باید برای پرورش آن اصولی تعیین نمایند. اما بنظرماکه عقیده داریم اراده هیچ وجود مستقلی ندارد پرورشآن منوط به پرورش کلیه قوای عقلانی و تسهیل رشد استعدادهای ذاتی است.

فصل دوم
دانش آموز و برنامه تحصیلات

هر آموزگاری درجهان تعلیم وتربیت دو نکته اساسی ودو اصل مهم رابایدمورد دقت وتوجه قرار دهد: از طرفی دانش آموزکه مشغول تحول است وتمایلات ونفسانیات خاص دارد واز طرف دیگر برخی عقاید ودستورات ومقاصد وهدفهای مسلمه‌ئی که از تجربیات دیرین وآزمایش های بیشمار سالمندان بدست آمده است. تمام سعی هرمکتب تربیتی صحیح ومؤثر بایدصرف تسهیل وتکمیل ارتباط وتأثیر متقابله این دو عامل مهم گردد.

براستی میتوان گفت که مشکلترین کار درعالم پرورش تأمین ارتباط این دو عامل است. بررسی آنها بطور جداگانه بسیارآسان است ولی استخراج حقیقت مشترکی که درهریك ازآن دوعامل نهفته است بسیار دشوارمیباشد. بدیهی است هرکس میتواند باتکای طبیعت طفل یاتجربیات وممارستهای بزرگان یك مسلك تربیتی خاص ایجاد نموده وبخیال خود مسئله مشکل تعلیم وتربیت را حل وتصفیه نماید ولی درنظراهل بصیرت کمترین سودی بروجود این مسلکهای تربیتی مترتب نخواهد بود زیرا هیچکدام آنها منتج نتیجه عملی نخواهد گردید در نتیجه ارتکاب همین خبط بزرك است که اکثر اوقات گاهی برنامه تحصیلات دانش آموز را مخالف طبیعت وی تدوین میکنند وزمانی تنها بتمایلات ناپایدارواستعداد های فریبنده وی عطف توجه مینمایند... هرگز نباید فراموش کرد که

دنیای طفل باجهان سالمندان فرق بسیار دارد. طفل کلیه امور رابخودش نسبت میدهد واشیاء این جهان وقتی برای وی وجود خارجی دارند که مستقیماً با شخصیت وی ارتباط داشته باشند. دنیای طفل دنیای تصورات وخیالات وعقاید نیست بلکه جهانی است حقیقی وحسی یعنی برای آنکه حقیقت شیئی برای کودك بثبوت رسد بایدمستقیماً تحت حواس وی درآید وکاملا محسوس شود. ازقضا برنامه‌های تحصیلات فرزندان ماشامل موادی است که از حیث فضا پهنای آنها به‌پهنای فلك میرسد و ازلحاظ زمان قدمت آنها برابر تاریخ جهان است و کودك بدبخت با تعقیب این برنامه باید دائره ذهن محدود و ناچیز خویش را باتلاشی که از عهده اختیارات انسان خارج است آنقدر توسعه دهد که تمام کره وحتی منظومه شمسی را فرا گیرد. تجربیات ناقص و نا رسائی که در ذهن کوچك وی نقش بسته است باید باتجربیاتی که بشر طی قرنها تلاش وفعالیت تاریخ دراز خود بدست آورده است برابری کند. تهیه کنندگان این برنامه‌ها هرگز باین حقیقت بارز توجه ندارند که کودك هرگز به کنه مطالب متنوع ومتعدد که بسرعت برق به وی تدریس میگـردد توجه ندارد و نمیتواند مداومت وروابط اشیاء را دریابد بلکه اشیاء مورد علاقه وی تنها بوسیله حلقه‌های منافع شخصی درذهن وی بهم می‌پیوندند. آنچه که آناً توجه ویرا جلب میکند همان دنیای کامل است. البته این دنیا متغیر وناپایدار است ومحتویات آن بسرعت برق نابود واحیاء میگردند لکن این دنیا هرچه باشد دنیای شخصی کودك است ودرجهان تعلیم وتربیت بایدجداً مورد توجه قرار گیرد. همین دنیا بنظر کودك دارای وحدت و کمال خاصی است که هر گاه درست بدان توجه شود در پرورش استعداد های ذاتی کودك معجزهای حیرت انگیز می کند. متأسفانه مدرسه برعکس بدون توجه بوحدت دنیای

کودك و روابط متقابل عوامل متشکله آن نه‌تنها دنیای سالمندان را برای کودك شرح میدهد بلکه این دنیارانیز تقسیم ومتلاشی نموده وارتباط اجزای آنرا بهیچوجه مورد توجه قرار نمیدهد چنانکه مثلا جغرافیا با نهایت ابهام برخی ازحقایق‌را ازلحاظ شخصی مورد بحث قرارمیدهد. ریاضیات درباره‌قسمتی دیگر از حقایق‌این جهان ودستور زبان در باره قسمتی دیگر وسایر دروس هر کدام ازقسمت معینی ازحقایق دنیا وجهان بحث می کنند ومدرسه این موضوعها را بدون توجه به تجربیات کودك طبقه بندی می کنند بطوریکه دنیائی که بدینطریق بوی نشان داده میشود بادنیای حقیقی خودش اززمین تاآسمان فرق‌دارد. باید دانست که‌تجربیات شخصی ومختلف کودك بیشترجنبه عاطفه‌ای دارد ونه‌منطقی‌واین تجربیات فقط ناشی ازفعالیت شخصی وی میباشند. برعکس فکراشخاص سالمند طوری با نظم و ترتیب منطقی اشیاء خوی گرفته است که بهیچ روی باین نکته توجه‌ندارد که تجربیات مستقیم بشر دستخوش‌چه تغییرات وتبدیلات شگرفی شده‌اند تا امروز بصورت رشته های علوم مختلف درآمده‌اند. اشتباه تهیه‌کنندگان برنامه های‌امروزی آموزشگاههای ما آنست که دروس مختلف را بصورت حاصل علم و نتیجه تجربیات دیرین بشر بر کودکان عرضه میدارند و باین اصل مهم اهمیت نمیدهند که کودکان با توجه به تجربیات شخصی‌خویش باید ازحقایق علمی‌جهان آگاه گردند. اختلافات فاحشی که‌بین روحیه کودکان و برنامه های مدرسی موجوداست از اندازه‌خارج میباشدولی‌در اینجامخصوصاً بچند اختلاف که دربالاهم بدانها اشاره کردیم‌توجه میکنیم: نخست بین دنیای محدود ولی‌شخصی وخصوصی کودك ودنیای غیرشخصی وپهناوری که آموزشگاه بوی نشان میدهد اختلاف بزرگی‌موجوداست. دوم وحدت زندگی عاطفه‌ای کودك

و دسته‌بندی برنامه های تعلیمات از هرحیث با هم تفاوت دارند . سوم بین زندگی عملی و حسی کودك از طرفی واصول مبهم ومنطقی دروس ازطرف دیگر اختلاف شدیدوجود دارد. از این اختلافات تاکنون مکتب های تربیتی بیشماری ایجاد گردیده است که قسمت اعظم آنها براصل غفلت ازدنیای شخصی کودك وتوجه بعرصه پهناوردنیا ومطالعه تجربیات بشر در طی قرون متمادی استوار است . اینها میگویند چگونه میتوان بدنیای محدود و ناچیز و گذران کودك تنها توجه نمود ؟ اتفاقاً منظور اصلی برنامه‌های تحصیلی وتدریس علوم مختلف آنست که دنیای‌حقیقی ، دنیای پهناور واسرارآمیز ، دنیای جالب توجه‌را با مشخصات متعددو بیشمارش بشاگردان بشناساند . زندگی کودك‌زندگی محدود وناچیزی بیش نیست‌که متکی برحب ذات است . کودك خویشتن را همیشه بمنزلهٔ مرکز ثقل دنیا میداند وهمه‌چیز این‌جهان‌را نسبت باحساسات شخصی خویش قضاوت‌می‌کند . منظور تعلیم وتربیت بیشترآنست‌که حقایق مسلم و انتظام امور جهان را بکودك یاد دهد . تجربیات‌کودك همیشه مبهم و درهم وبرهم و مشکوك و دستخوش هوسهای گذران و مقتضیات زمان است و مقصود ازتحصیلات آنست که ویرا داخل دنیائی کنیم‌که همه‌چیزآن متکی بریك‌حقیقت جاودان وکلی‌است وهرچیزآن مقیاس و اندازه ونظم معین‌دارد . بطورکلی اصل این مکتب تربیتی بر نکات زیر استوار است : ما بخصائص شخصی روح کودك و هوسهای گذران و تجربیات خصوصی‌وی کاری نداریم. وظیفه ماآنست که‌حقایق مسلم ومنظم را جانشین تصورات سطحی و تجربیات ناپایدار وگذران کودك نمائیم . تنها درپرتو درس میتوان باین مقصود بزرك نائل آمد . هرموضوعی راتقسیم بچندشعبه وهرشعبه‌ای‌را بچند درس وهردرسی را

بچند حقیقت روشن تقسیم کنیم و کودك را قدم بقدم وبسرعت از این مناطق علمی عبوردهیم تا اینکه بتدریج تمام صحنه پهناور علوم‌را اززیر پا بگذراند. البته درنظر اول این صحنه بسی وسیع وشگرف مینماید لکن هرگاه آنرا تقسیم بچند منطقه نمائیم عبوراز آن زیاد دشوار نخواهد بود.

آنچه در تعلیم و تربیت واجد اهمیت کامل میباشد تقسیم‌بندی منطقی موضوعهای تحصیلی و تأمین ارتباط و پیوستگی دروس است.

طفل موجود بی تجربه ونارسی است که باید روز بروز بر معلوماتش افزوده شود و ساعت بساعت درجاده ترقی و کمال پیشتر رود.

اما دسته‌ای دیگر ازعلمای تعلیم وتربیت بکلی این نظریه را رد نموده و عقیده دارند که همه چیز را در خود طفل باید جست ومنظور تربیت تنها تسهیل پرورش قوای‌ذاتی واستعدادهای فطری شاگرد است. تحصیلات وسیله ایست که تنها میتواند برشد عقلانی وجسمانی دانش آموز کمك کند وگرنه شخصیت و خوی و طبع طفل ماوراء برنامه های تحصیلی قراردارد و بدین سهولت نمیتوان برآن‌ها دست یافت.

مقصود تعلیم‌وتربیت آن نیست که‌طفل پیوسته برمعلومات خویش بیفزاید ودانش بروی هم توده کند بلکه منظور حقیقی تربیت پرورش قوای خالقه نوآموزاست وبدبخت آن کودکی است که روح و تمایلات اصلی خویش را خفه نموده ودرعوض ذهن خودرا با معلومات بیهوده انباشته کند. تحصیل حقیقی نیروی محرکی است که منبع آن درخود روان کودك قرار دارد و بنابراین برای پیشرفت در جاده پرپیچ وخم پرورش بنهادخود طفل بایدمتشبث گشت‌و کمیت و کیفیت مواد تحصیلی را باید باتوجه باستعداد های ذاتی و قوای خدا داد نوآموز تعیین نمود.

بهترین اصل تربیت آن اصلی است که تحول روان کودك را تسهیل و

تکمیل میکند. موضوعهای تحصیل تمام حکم خوراك را دارند وخود بخود ممکن نیست هضم گردند و تبدیل باستخوان و ماهیچه و خون شوند. این همه موضوعهای اضافی و بیهوده درآموزشگاه ها بچه کار شاگرد میخورد؟ هرگاه‌اولیای امورفرهنك زندگانی و تجربیات‌اطفال را تابع برنامه‌های سنگین‌وکمرشکن‌نمیکردندآیا تصور میکنید محیط آموزشگاه اینسان تأسف‌انگیز وتحصیل کاری بدین مشکلی بنظرمیرسید؟

✲✲✲

بدینطریق‌مشاهده میکنیم که شعارپیروان مسلك‌اول یعنی‌طرفداران برنامه های منطقی نظم‌وترتیب واصل‌هواخواهان مسلك دومی نفع‌است وگروه اول بیشتر شامل منطقیون ودسته دوم مرکب از روانشناسان میباشد. منطقیون برآنندکه‌آموزگار بایدفوق‌العاده‌بامعلومات ودانشمند باشد ولی روانشناسان معتقدند که آموزگار باید بجزئیات نفسانیات و تمایلات وغرایز واستعدادهای ذاتی طفل‌آشنا باشد مسلك اولی‌متکی براصل ریاست وبازرسی ومکتب دوم بردستور آزادی و ابتکار استوار است. دسته‌ئی میخواهند بهرقیمت‌که هست ارث‌گرانبهای پیشینیان را که‌میوه قرنهارنج وزحمت‌است حفظ ونگاهداری کنندگروه‌دیگرطرفدار تجدید وتغییر وتحول وترقی میباشند وهردسته‌ئی دسته مخالف‌را متهم بنادانی وجهالت و نابینائی میکنند.

باید دانست که پیروان هیچکدام از این دو مسلك نتیجه دلائل خویش‌را از لحاظ عملی مورد تحقیق و بررسی کامل قرار نمیدهند و احکام‌آنها همه متکی برتصور یا منطق است. اگر اندکی‌تعلیم و تربیت را ازنظر حقیقت وعمل مورد مطالعه قراردهیم مشاهده میکنیم‌اختلاف این دومسلك‌متکی برپایه صحیحی نیست ودرواقع برخلاف‌عقیده پیروان

این اصول بین تجارب طفل و موضوعهای مختلفه‌ئی که در طی تحصیل با آنها مواجه خواهد گشت اختلاف بزرگی موجود نیست زیرا تجارب طفل متکی بر همان حقایقی است که اساس منطق و عقل اشخاص بالغ را تشکیل میدهد منتها آزمایشهای طفل ناقص و مبهم است بنابراین یگانه وظیفه تعلیم و تربیت رفع این نقیصه و تصریح این ابهام است

از برنامه‌های ساخته و تصنعی باید صرف نظر کرد و تجارب و نفسانیات طفل را باید مورد توجه قرار داد. روان طفل از طرفی و برنامه تحصیلی از طرف دیگر باید بوسیله آموزگار بهم متصل گردد. همانطور که دو نقطه مبدأ و انتهای خط را تعیین میکنند نفسانیات کودك و حقایق مسلمه علوم باید تعلیمات را محدود سازند و لاینقطع باید تمایلات متغیر شاگرد را با مواد منظم و مرتب علوم وفق داد.

نباید فراموش کرد که شعب مختلف علوم از قبیل ریاضیات و جغرافیا و زبان و گیاه‌شناسی وغیره نتیجه قرنها آزمایش اولاد بشر و مظهر مساعی ممتد و مبارزه‌ها و موفقیتهای طاقت‌فرسای بشر است. منتها این علوم در اثر فکر و مرارت فراوان انسان صورت منظم و مرتبی بخود گرفته است. وگرنه همه آنها جز میوه آزمایش و تجربه آدمی چیز دیگر نیستند. بنابراین هیچ شك نتوان کرد که حقایق مستخرجه از آزمایشها و تجارب طفل و حقایق برنامه‌های تحصیلی مبدأ و انتهای یك نوع حقیقت است و قائل شدن اختلاف بین آنها مثل آنست که طفولیت و بلوغ شخص واحدی را باهم مختلف و متضاد بدانیم یا بعبارت دیگر طبیعت طفل را با سرنوشت وی در جنك و ستیز بپنداریم. اکنون که مسلم گردید برخلاف عقیده عده کثیری بین تجارب طفل و علوم مسلمه چندان تفاوت و اختلاف فاحشی وجود ندارد مسئله بصورت ذیل درمیآید: اگر تجارب طفل با برنامه های تحصیلی اختلاف

فاحشی ندارد برای مربی چه فایده‌ئی دارد که نتیجه آزمایشهای محقق و مسلم بزرگان را رها کند و بتمایلات متزلزل و مبهم طفل بپردازد؟ آیا ما در حقیقت میتوانیم از تجارب و تمایلات اولیه کودك استفاده نمائیم؟ آیا تحصیلات میتواند آزمایشهای ناقص شاگرد را تکمیل کند؟

ما با توجه بتجارب اولیه طفل پی میبریم باینکه هدف وغرض اصلی طفل چیست؟ اما پی بردن باین هدف برای ما کافی نیست باید وسیله نیل بمقصود را نیز بدست آوریم و بدیهی است که بهترین وسیله نیز همان توسل بتجارب و آزمایشهای اشخاص یا بعبارت دیگر علوم و برنامه های تحصیلی است.

نفسانیات اولیه طفل همه ناپایدار و ناقص است واگر ما بخواهیم تنها باین تجارب ناقص که تنها سایه استعداد ها و تمایلات حقیقی طفل است قناعت کنیم راه غلط پیموده ایم کسانیکه بنفسانیات اولیه کودك کوچکترین وقعی نمینهند و دسته دیگر که وی را یك موجود کامل و بی نقص میدانند و تمایلات و افکار او را محترم میشمرند هردو مرتکب یکنوع اشتباه میگردند بدینطریق که دسته اول نمیدانند در همان تمایلات و تظاهرات ناپایدار طفل چه حقایقی نهفته است و چگونه میتوان آنها را مورد استفاده قرارداد و گروه دوم نیز نمیفهمند که تظاهرات اولیه روح کودك بهیچ روی کامل و حقیقی نیست بلکه بسیار فریبنده و ناپایدار است وممکن است بکلی آموزگار را گمراه واغفال نماید ...

بنابراین یك مسلك تربیتی صحیح مسلکی است که در پرتو آن بتوان تمایلات اولیه روح کودك را تفسیر نمود وپی برد باینکه علائم ظاهری نمونه چه استعداد های باطنی هستند و این تظاهرات فریبنده ظهورچه قوائی را نوید میدهند. اگر بتمایلات وافکار و عقاید و تجارب

شاگرد هیچ توجهی نکنیم ارزش علوم مختلف درنظروی یکسان است و خوب و بد موضوعهای تحصیلی برای اوفرقی ندارد . برخی از فعالیتهای طفل علائم ظهور قوای خالقه شگفت انگیزی میباشند و اگر ما برای استفاده از آنها فرصت را غنیمت نشمریم مرتکب خبط بزرگی شده ایم وبرعکس هرگاه وسیله رشد و پرورش و تظاهر آن قوا را فراهم سازیم ممکن است بکلی سرنوشت و شخصیت طفل را تغییر دهیم . نفسانیات اولیه شاگرد مقدمه انوار درخشانی است که سرتاسرزندگی آتی ویرا روشن خواهد کرد . اگر ما وسیله فروزش این انواررا فراهم نسازیم و نگذاریم پرتو آن روز بروز تابنده تر وپرفروغتر گردد بهیچ روی معنی تعلیم و تربیت حقیقی را درك نکرده ایم .

نقص اصول تربیتی قدیم در این بود که نواقص شخصیت طفل را باکمال شخصیت سالمندان مقایسه نموده ودرصدد رفع وجبران آن نواقص برمی آمد واینك خطر مسلك تربیتی جدید نیز در این است که منافع واستعدادها وتمایلات طفل را حقیقی و مسلم دانسته و در مقام پرورش آنهابر میآید وحال آنکه درحقیقت نفسانیات طفل متغیرو ناپایدار بوده ومظهر تمایلات دیگری است که باید باصل آن پی برد .

تصور اینکه طفل در هریك از مراحل زندگانی تمایلاتی معین دارد که مستلزم تربیت وپرورش است بسیار مبهم و خطرناك میباشد زیرا تمایلات کودك هرگز کامل وساخته نتواند بود . هرگاه ما فعالیتها وتمایلات طفل را در مراحل مختلفه حیات کامل و بی نقص بدانیم بدون شك طفل بیگناه را به پرتگاه بدبختی وبیچارگی نزدیك خواهیم کرد وهرموقع که استعداد یا توانائی کودك یا بالغ را ثابت ولایتغیر بپنداریم نیز مرتکب خطرناك ترین اشتباهات شده ایم . ازطرف دیگر وقتی که

لاینقطع بنفع متوسل گردیم و بعد آن طفل را تحریک کنیم بدون آنکه درصدد استفاده از این اقدام خویش باشیم بیش از پیش طفل را گمراه و بوالهوس بار خواهیم آورد. آموزگاری که پیوسته چیزهای تازه به شاگردان خویش نشان میدهد ولاینقطع فعالیت دروی ایجاد میکند بدون آنکه از این فعالیت استفاده نماید همان خبطی را مرتکب میگردد که یك مربی منطقی غالباً گرفتار آن میشود زیرا بدینطریق طفل از هر خوراکی لقمه‌ئی بدهان میگذارد ولی درست نمیخورد و عواطف لاینقطع ذهن ویرا تحریك میکنند ولی هیچوقت لذت حقیقی درروح وی ایجاد نمی نمایند.

برنامه علوم و تاریخ و صنایع چگونگی روان طفل را بما نشان میدهد. تمایلات طفل غنچه‌های بسته‌ئی است که باید در پرتو انوار علوم روز بروز شکفته‌تر شود وحقیقت خودرا ظاهر سازد. وقتی که طفل علت امری را می‌پرسد که مورد توجه وی قرار گرفته است تمام علم فیزیك برای ارضاء کنجکاوی وی کافی نیست وشاید تنها نابغه‌ای مانند رفائیل یا (کوروت) بتواند مارا درپی بردن به‌غریزه‌ئی که کودك را وادار بنقاشی میکند کمك نماید.

این بود وظیفه علوم سالمندان در تفسیر استعداد ها و تمایلات و غرایز اطفال.

اکنون به‌بینیم فائده این علوم ازلحاظ راهنمائی این غرایز چیست. بدیهی است وقتی که آموزگار تمایلات اولیه کودك را بخوبی تفسیر نمود ودرك کرد این تمایلات مظهر چه استعدادها وغرایز وقوای ذاتی وطبیعی است با سهولت هرچه تمامتر موفق براهنمائی وپرورش آنها خواهد گردید. دراینجا آموزگار ناچار بتحمیل عوامل خارجی نیست بلکه یگانه وظیفه

آموزگار و مربی پرورش این قوا و استعدادهای ذاتی و رساندن آنها بسرحد کمال است . آنچه راکه راجع باختلاف مسلکهای طرفدار نفع یا اجبار گفتیم در اینجا نیز میتوانیم تکرار نمائیم . عدهٔی از کارشناسان تعلیم و تربیت نمیخواهند بین اجبار خارجی و آزادی مطلق داخلی طفل حدوسطی قائل گردند و گاهی اصل اول وزمانی دستور دوم راانتخاب میکنند و بدینطریق خویشتن را بدست خود درچاه ضلال می‌اندازند . همه این مربیان فراموش میکنند که پرورش راه وروش خاص و معینی دارد واحراز موفقیت و پیروزی دراین راه مستلزم انجام شرایط بیشماری است .

بنابراین اگر مربیان قدیم به قوای خالقه واستعداد ها وتمایلات ذاتی طفل کمترین وقعی نمی نهادند و براین عقیده بودند که برای راهنمانی و بازرسی شاگرد باید ویرا از راه مخصوصی هدایت نمود واجباراً اورا وادار بحرکت کرد. پیروان مسلکهای تربیتی جدیدمرتکب خبط بزرگتری شده و میخواهند همه‌چیزرا درنهاد طفل بجویند واستعداد های ناپایدار وآزمایشهای متزلزل وافکار وعقاید طفل را بحال خود باقی گذارند و شاگرد راطوری بارآورند که بدون استمداداز وسائل خارجی که برای رهبری فکر نهایت ضرورت دارد احتیاجات خویش را تأمین نمایند و بعبارت دیگر شخصیت ناقص طفل را بمنزله وسیله پرورش بکارمیبرند غافل از اینکه فکروذهن طفل هیچوقت قادر بایجاد دنیای مخصوصی نخواهد بود . اگر بخواهیم تنها بمحصول فکر شاگرد قناعت کنیم پس چه منظوری ازتربیت وپرورش داریم ؟ پرورش حقیقی عبارت ازتقویت آزمایش و تحریك قوا و استعداد های ذاتی طفل است . اکنون باید دید غرایزوتمایلات راکه نافع بحال شخص میباشند ودرپرورش عقلانی وی دخالت کامل دارندچگونه باید تحریك نمود ؟ آزمایشهای طفل را

چگونه باید تکمیل کرد و برای نیل بمقصود چه محر کهائی را باید بکار برد ؟ برای احراز موفقیت دراین جاده‌های پرپیچ وخم باید بآزمایش بزرگان متوسل گشت وازتجربیات دیرین آنها بهره‌ها برداشت و دید پرورش طفل را تاکجا میتوان ادامه داد وقوای خالقه روح شاگردرا تا چه‌حد میتوان پرورش داد

اختلاف موجود بین نظریه روانشناسان و منطقیون را در مورد تربیت میتوان بفرق یادداشتهای یك جهانگرد راجع بیك ناحیه غیر مسکون ونقشه کامل وبی نقص همان ناحیه تشبیه نمود . بدیهی است که یادداشتهای جهانگرد و نقشه باهم ارتباط کامل دارند زیرا آن نقشه پس ازخاتمه اکتشاف از روی همان یادداشتها تهیه شده است و بدون شك هر گاه کاشف قدم‌بقدم نقاط مختلفه آن ناحیه مجهول راطی نمیکرد و راجع بهر کدام از آنها یادداشت سودمندی بر نمیداشت تنظیم نقشه غیر میسر بود ولی نقشه تجارب خصوصی وانفرادی‌را منظم نموده و با بررسی آن میتوان نتایج سودمندی گرفت اکنون باید دید از این نقشه نتایجی اتخاذ میگردد ؟

هیچ‌شك نیست که این نقشه ساده باندازه تجارب خصوصی شخص ارزش ندارد وفایده بررسی آن بانتایج حاصله ازمسافرت درخودنواحی قابل مقایسه نیست .

همینطوردر سایرعلوم یا شعب دانش انسان محال است که‌منطق جانشین آزمایشهای مستقیم گردد . فرمول ریاضی قانون سقوط اجسام هیچوقت جای آزمایش وتجربه شخصی که سقوط اجسام‌را بچشم‌مشاهده میکند نمیگیردولی آن نقشه یاآن فرمول که‌عصاره آزمایش های پیشین است دانشجورا درآزمایشهای آتی کمك میکند ومطالعه‌قضیه را تسهیل

نموده وسعی و کوشش راپس‌اندازی میکند ومانع اتلاف وقت‌میگردد وراه رسیدن بمقصود را بما نشان میدهد. هر مسافر جدیدی از این نقشه استفاده نموده وازنتیجه اکتشافات قبلی بهرمند میگردد وبیهوده وقت و نیروی خویش‌را صرف آزمایشهای مقدماتی نمیکندآنچه که ما علم‌مینامیم درحقیقت‌خلاصه‌آزمایشهای پیشینیان است که بحال‌آیندگان مفید واقع شود. این میراث سرمایه‌گرانبهائی است که میتوان فوراًاز آن استفاده کرد.

طفلی که ازآزمایشهای پیشینیان که بصورت علوم درآمده است استفاده نکند حال کسی را دارد که از بین توده شنی مشغول تجسس سوزنی است وبرعکس شاگردی که برای راهنمائی افکار وآزمایشهای خودبگنجینه‌مدرستهای بزرگان متوسل‌میگردد چون دانشجوئی است که برای برداشتن کتاب داخل کتابخانه بسیار منظم ومرتبی‌میگردد و باا‌ندك تجسس بمقصود نائل میگردد. علاوه بر این استدلال طفل هم درنتیجه استمداد ازعلوم تقویت میگرددوهردم برای یادآوری مسائل مورد احتیاج خودمحتاج بتداعی معانی نیست.

بنابراین مشاهده میکنیم که منطق ووسائل خارجی خود مقصدی نیست که بتوانیم آنرا تعقیب کنیم بلکه‌هادی گرانبهائیست که ماراددرسیدن بمنظور کمك‌میکنند. دروس ووسائل‌تحصیل‌واسطه هائی‌هستند که‌تجارب گذشته را بصورت منظمی خلاصه نموده و آزمایشهای آینده را تسهیل میکنند و به تجرید وتعمیم وحکم واستدلال وسایر قوای ذهن کمك گرانبهائی مینمایند.

بنابراین بخوبی مشاهده میکنیم که‌منطق وروانشناسی مخالف‌هم نیستند وپیروان عامل اولی‌وهواخواهان اصل دومی نباید دائماً درجنك

وستیز باشند . منطق بما نشان میدهد که از مساعی و زحمات گذشتگان چگونه میتوان بهرمند گردید ودر پرتو آن چگونه اقدامـات آینده را منظم ومرتب نمود .

پس باید حتی المقدور برنامه تحصیلی‌را با تجربه مربوط نمود و آزمایشهای شخصی را که کلیه علوم ازآنها بوجودآمده اند تصریح و روشن ساخت .

هر علمی در نظر دانشمند ومربی دو جنبه مخصوص دارد . این دوجنبه با هم کاملا مختلف ومتضاد نیستند ولی چندان نیز باهم ارتباط ندارند . در نظر دانشمند دانش بشر عبـارت از یك رشته حقایق مسلمه است که در پرتو آن حقایق میتوان مسائل جدیدی را روشن نموده و متدرجاً بحقیقت مطلق رسید . بعقیده وی‌موادعلوم هر کدام‌واجدحقیقت مخصوصی میباشند و بنا براین دانشمند نباید از حدود علوم مورد علاقه خود قدمی فراتر نهد واگرهم گاهی از حدخود تجاوز میکند و بعلـوم دیگری‌میپردازد برای‌آنست که‌آن‌علوم بامنظوروی‌مختصر ارتباطی‌دارد.

مربی منظور دیگری را تعقیب میکند ومقصود وی‌افزایش‌حقایق جدید وتجارب نو برحقایق وآزمایشهای سابق نیست وهمچنین‌هیچوقت فرضی‌را اقامه ننموده ودرصدد اثبات‌آن برنمی‌آید بلکه علوم رابمنزله نتیجه مختصری از آزمایشهای گذشته بشر تلقی میکند و میکوشد در پرورش قوای خالقه و استعداد های فطری طفل از این آزمایش ها استفاده نماید .

بنابراین‌آموزگار بامواد تعلیمات کاری‌ندارد بلکه همواره ارتباط این تعلیمات را باپرورش ورشد قوای ذاتی طفل موردتوجه قرارمیدهد وآموزگاری که در حقیقت‌این اصل‌را در نظر گیرد باهمیت روانشناسی

در جهان تعلیم و تربیت کاملا پی برده است نظر باینکه عده کثیری از کارشناسان تعلیم وتربیت این دوجنبه علوم را درنظر نمیگیرند پیوسته برنامه‌های تحصیلی را باروانشناسی طفل مخالف‌میپندارند.

دانش بشر بطوریکه یکنفر دانشمند بدان مینگرد باآزمایشهای ناقص طفل‌فرق بسیار دارد وازحدود قوه ادراك وفهم کودك خارج است واولیای امور فرهنك که این حقیقت بارز را مورد توجه قرار نمیدهند بتعلیم و تربیت لطمه شدید وارد میسازند. جای بسی تأسف است که بیشتر مربیان بدین اصل مهم توجهی ندارند ومندرجات کتب درسی و گفتارهای آموزگار باندازه‌ئی از حدود قوه فهم طفل خارج است که روح ویرا آزارنموده وازمحیط آموزشگاه بیزارمیکند. آموزگاران ما مواد تحصیلی را بصورت روشن و صریحی به نوآموزان یاد نمیدهند وجهان خارجی‌راطوری وانمود میکنند که‌طفل بهیچ‌روی نمیتواند موضوع تعلیم را باآزمایشهای خویش وفق دهد.

این غفلت بزرك سه‌نتیجه زیان‌بخش و وخیم دارد: نخست اینکه موضوعهای تحصیل‌با محسوسات ومعلومات ناقص‌طفل‌هیچگونه ارتباطی ندارد واشیاء خارجی کاملا محسوس شاگرد نمیشود تاآنرا برای دائم در ضمیر خویش حفظ کند.

باید دانست هرشیئی یا موضوع خارجی که با معلومات قبلی‌طفل ارتباط نداشته باشد وبطورناگهان ومبهم برطفل عرضه‌گردد بهیچ روی محسوس نخواهد شد ودر حافظه ضبط نخواهد گشت کلیه مواد تحصیلی از قبیل‌ریاضیات‌وجغرافیا ودستورزبان وغیره که با استعداد ذاتی وحیات درونی طفل رابطه نداشته باشد محال‌است که نفع ویرا جلب نموده و دقتش‌را بخود معطوف‌دارد. این‌موضوع تحصیلی صورت حقیقت بارزی

رابخود میگیرد واز تجارب حقیقی طفل فرسنگها دوراست وقتی معلومات سایرین بطور ناگهان بشاگرد تدریس شود وآموزگار بخواهد فهم آن معلومات را بطفل تحمیل کند هرگز نتیجه مطلوب از تعلیم وتربیت گرفته نخواهد شد وکلیه مواد تحصیلی چون بارگران و بیهوده‌ئی بر ذهن طفل تحمیل خواهد گشت.

دومین نتیجه نامطلوب این غفلت بزرك آنست که نه تنها ذهن طفل برای قبول مواد تحصیل وتدریس حاضر نیست بلکه اصلا احتیاج ومیلی بتحصیل ورشد وتقویت قوای عقلانی خویش ندارد و آموزگاریکه از روانشناسی اطفال اطلاع کامل دارد وبچگونگی تحول تمایلات کودکان آشنا است میداند که درذهن طفل برای تحصیل موانع واشکالات معنوی وعملی وعقلانی بیشمار وجود دارد و برای وادار کردن طفل بتحصیل باید نخست درصدد رفع آن موانع برآمد. بدیهی است هرطفلی تمایلات وشهوات نارس خاصی دارد وپیوسته در مقام تجسس وسائلی برای نیل بمقصود خویش میباشد واکنون اگر معلومات خارجی را بصورت درسی بوی عرضه داریم واو را وادار بآموختن این درس نمائیم هیچ شکی نیست دراینکه بین احتیاجات ذاتی طفل ومواد تحصیلی ارتباطی نخواهد بود وحال اینکه تعلیم وتربیت صحیح آنست که همواره در ذهن شاگرد انعکاسی داشته باشد وطفل را بیش از پیش کنجکاو نموده وآماده برای قبول معلومات جدید کند.

سومین اثر این غفلت آنستکه موضوعهای علمی ومنطقی وقتی بطور یکنواخت و خارجی وخشك بنوآموز تدریس شد بکلی خواص خودرا از دست خواهد داد. بایدآموزگار تغییر و تبدیلی بآنها بدهد وحتی المقدور آنهارا بذهن طفل نزدیك کند ـ وقتی موضوعهای ساخته

وپرداخته را بطفل یاد دهیم بدون آنکه فعالیت ذاتی واستعداد های فطری ویرا تحریك نمائیم بهیچ روی نباید منتظر باشیم که قوای عالی ذهن طفل ازقبیل‌حکم واستدلال‌وتجرید وتعمیم وحافظه وغیره پرورش یابد زیرا موضوع ارزش منطقی وعقلانی خویش رابکلی ازدست‌میدهد وتنهاودیعه‌ئی است که بحافظه سپرده میشودبدون‌آنکه سایرقوارا بکار وادارد وبالنتیجه طفل‌نه از منطق بزرگان استفاده میکند ونه تمایلات فطری وقوای ذاتی خویش را پرورش میدهد وغالباً مشاهده میشودکه تحصیل اثر معکوس می‌بخشد بدینقرارکه ذهن طفل انباشته از مشتی معلومات مبهم و دانش بیهوده وتاریك میگردد و بیش از پیش حقایق این جهان‌را مبهم و پیچیده مینگرد .

علاوه‌براین نواقص عدم رعایت اصول روانشناسی اطفال مضرات بیشماردارد و اصلا محال است که بتوان درتعلیم‌و تربیت ازروانشناسی دست‌شست وآموزگار ناچار است که پیوسته بین ذهن نوآموز ومواد تحصیلی ارتباطی برقرارنماید واحتراز از استقرار این رابطه امکان‌پذیر نیست ومهمترین‌مسئله درعالم‌پرورش‌ارتباط دروس بااستعدادهاوتمایلات فطری طفل است .

هرگاه‌موضوع درس‌طوری باشدکه حقیقتاً قوای طفل‌را پرورش دهدوباجریان‌حرکات‌ورفتار وعقاید وی‌ارتباط داشته‌باشد هیچ‌احتیاجی بجلب توجه طفل نیست ونباید برای توسل بنفع شاگرد بیهوده‌زحمت کشید برعکس هر موضوع خارجی که بازندگانی طفل موافق نباشدو بعلل نامعلومی بشاگردتدریس گردد دقت طفل را بخود جلب نمیکند وبهمین جهت است که آموزگار برای عطف توجه نو آموز بهزاران وسیله مصنوعی وناپایدار متشبث میگردد .

گاه مشاهده میشود که شاگردان در اثر اجبار بموضوع درس دقت میکنند بطوری که گوئی بدان علاقه کامل دارند علت این امر آنستکه اعتیاد خود تولید یکنوع علاقه و دلبستگی میکند و بالاخره در اثر تکرار ممکن است شخص بیك چیز غیر مطبوع هم خوی گیرد و گاه میشود که کارهای نامطلوب بمرور زمان بنظر مطبوع میآید وهر گاه انسان را در محیطی قرار دهند که کارهای زشت و ناپسند در آن مطلوب باشد بدون هیچ شبهه طبع متدرجاً بدان کارها خوی میگیرد تا بحدی که بشرکت در آنها متمایل میگردد و بهمین جهت است که آموزگاران طرفدار اجبار لاینقطع استدلال میکنند که شاگرد بمرور زمان بدروس کسالت آمیز و نا مطبوع معتاد میگردد و حتی دقت و توجه خاصی باین درسها مبذول میدارد . علت این امر آنست که ذهن رفته رفته رو بانحطاط مینهد بطوریکه بفعالیت مخالف نیز معتاد میشود باید دانست که اصل حقیقی ذهن انسان فعالیت و ارضاء تمایلات ذاتی خود میباشد وهر گاه کار مکفی و مفیدی نداشته باشد ناچار بهر کاری که موجود باشد خوی میگیرد و گاه بکارهای نامطبوع وخشك میگرود چنانکه مشاهده میشود که در برخی از اطفال نفع اجباری و تصنعی متدرجاً جانشین نفع حقیقی و اصلی می گردد .

علاوه براین باید قانون تضاد را نیز بخاطر آورد . موضوع یك درس ممکن است نسبت بآزمایشهای قبلی طفل مطبوع وجالب توجه جلوه کند . از آفتاب روشن تر است که یاد گرفتن درس نامطبوعی بنظر شاگرد بمراتب از تنبیه یا تمسخر یاحبس در کلاس یا نمره بد یاردشدن در امتحان برتری دارد . مسئله انضباط مدرسی که طرفداران اجبار پیوسته از آن ستایش میکنند و آنرا بهترین وسیله پرورش کوشش وتعلیم

وظیفه میدانندچیزی جز توسل بقانون تضاد نیست شاگرد چون مشاهده میکند عدم توجه بدرس برایش گران تمام خواهد شد ناچار در ظاهر بدرس دل میدهد ولی در باطن حواسش بجای دیگر مشغول است.

طبع انسانی همواره مطبوع را برغیرمطبوع ولذت را برالم ترجیح میدهد و بهمین جهت اغلب مسلکهای تربیتی جدید که متکی بر نفع میباشد غلط است. زیرا طرفداران این مسلك ها میخواهند قسمتی از علوم بزرگان را بطور ساخته وپرداخته بطفل یاددهند وفی المثل عقیده آنها بر آنستکه شاگرد باید مقداری جغرافیا و ریاضیات و دستور زبان فرا گیرد بدون آنکه حقیقتاً باین علوم نیازی داشته باشد. این آقایان وقتی میخواهند علوم نامبرده را بشاگرد تدریس کنند و مشاهده مینمایند که طفل دقت نمیکندوحواسش بجای دیگر معطوف است وبدرس دل نمیدهد برای جلب توجه شاگرد بجای آنکه دروس را با احتیاجات واستعداد وی تطبیق کنند فوراً بنفع تصنعی متوسل گردیده وبرای جلب توجه طفل بهزاران حیله وتزویر متشبث میشوند وبدینطریق برحب تلخ جدار شیرینی کشیده وآنرا با حیله داخل گلوی طفل میکنند غافل از اینکه حب تعلیم وتربیت با حب پزشك اززمین تاآسمان فرق دارد زیراحب دومی چون ازگلو فرورفت در معده حل میشود وحال آنکه تحصیلات و دانشی که اجباراً داخل ذهن گردید هضم نمیشود و تبدیل به نیروی عقلانی نمیگردد بلکه طفل بیگناه را بیش ازپیش مریض ومسموم میکند.

از این مقدمات چه نتیجه باید گرفت؟ نقص دو مسلك مخالف که اصول آنها را بتفصیل شرح دادیم در آنستکه تصور میکنند از این دوراه نمیتوان خارج شد.

یا طفل را بحال خود گذاشت و به تمایلات و استعدادهای وی

دست نزد یاآنکه ویرا اجباراً بوسائل خارجی تربیت نمود واما باید دانست که تطبیق این دواصل بسیار سهل و آسان است بدین قرار که از طرفی باید قوای ذاتی و تمایلات‌حقیقی واستعداد های فطری طفل را تشخیص داد وازطرف دیگر بوسائل خارجی در صدد پرورش این قواواستعداد هابرآمد ویگانه خدمت برنامه‌های تحصیلی بایدآن باشد که‌آموزگار را در تهیه زمینه‌ئی برای رشد وپرورش‌قوای خالقه طفل کمك کند بنابراین برنامه تحصیلی نخست بکار آموزگار میخورد نه نوآموز ووسیله‌ئی است که مربی را در تحریك وتشویق قوای شاگرد کمك و مساعدت میکند بنابراین مقصود اصلی تعلیم وتربیت صحیح آنست که‌رشد و پرورش وتقویت قوای ذاتی و مکنون طفل را تسهیل کند ولی هر گاه‌آموزگار ازتجربیات‌بشرکه برنامه های تحصیلی‌اجمال آنست اطلاعات کافی در دست نداشته باشد نخواهد توانست بقوا و استعدادها و تمایلات طفل‌پی‌برد وبالنتیجه موفق‌به‌رهبری این‌استعداد ها و تمایلات بسوی مقصد حقیقی نخواهد گردید.

فصل سوم

مقصود از تدریس تاریخ در دبستانها

هرگاه تاریخ را سرگذشت گذشتگان بپنداریم تدریس آن در دبستانها بسی بیمورد و نامناسب خواهد بود زیرا حال و آینده طوری برما تسلط و فرمانروائی دارند و باندازهٔی در زندگانی ما مؤثراند که بهیچ روی نمیتوانیم داخل در دریای بیکران وپهنه شگرف دوره های گذشته گردیم .

ولی هرگاه تاریخ را علمی دائر برشرح وقایع اجتماعی وتحول مدنیت بشر بدانیم تدریس آن بسیار مناسب وسودمند خواهد بود زیرا که این زندگانی اجتماعی همانست که مارا احاطه نموده ودرسرنوشت ماتأثیر فراوان دارد . تاریخ مارا داخل دردنیای اجتماعی نموده وعلل اتحاد و نفاق و پراکندگی مردم را برای ما روشن نموده ومطبوع و غیر مطبوع را در نظر ما روشن میسازد . ممکن است دانشمند تاریخ را ازنظر دیگری مشاهده کند ولی مربی و آموزگار این علم را ازلحاظ اهمیت اجتماعی آن درنظر گرفته و بمنزله وسیلهٔی تلقی میکنند که در پرتو آن میتوان بطرز تشکیل جامعه کنونی پی برد . این تاریخ طفل را در زندگانی کمك بسیار خواهد کرد زیرا علت موفقیت وشکست مردم را برای وی روشن خواهد ساخت .

هرگاه مقصود ازتدریس تاریخ فهماندن جزئیات زندگانی اجتماعی بهطفل باشد وعلل وموجبات تشریك مساعی مؤثر مردم را درنظر طفل روشن کند و وظیفه واهمیت بعدی کودك رادرجامعه تصریح نماید باید این

علم صورت زنده و نیرومندی بخود گیرد و نه اینکه بنظر طفل چون توده‌ئی از حوادث یا نتایج بنماید.

نوآموز باید در اثر مطالعه تاریخ نیرو و فعالیتی مخصوص در خویشتن احساس نماید. تحصیل تاریخ عبارت از توده کردن معلومات و اطلاعات مختلفهٔ نیست بلکه شرح و توضیح طرز رفتار و حرکات و زندگانی بشر در ادوار مختلفه و تعیین علل پیروزی و یا عدم موفقیت آنهاست.

وقتی تاریخ از این لحاظ مورد توجه و دقت قرار گرفت نخست باید به جنبهٔ فنی و صنعتی آن بذل توجه نمود. بر کسی پوشیده نیست که بشر همواره با این مسئله بزرك مواجه بوده است: چگونه باید زندگانی کرد؟ قوای طبیعت را چگونه باید تحت انقیاد درآورد و بحد اکمل و اتم از آن استفاده نمود؟ تحول و پیشرفت صنایع که جزئی از تاریخ را تشکیل میدهند زائیده همین مسئله بزرك و حیاتی میباشند.

ترقیات حیرت انگیز تمدن نتیجه تظاهرات و تجلیات قوه عقل انسانی است که در پرتو آن بشر خویشتن را از قید ظلم و شقاوت طبیعت رهائی داده و بر موجودات و کائنات زمین نفوذ و تسلط تزلزل ناپذیر خود را تحمیل کرده است. محیط اجتماعی فرزندان قرن کنونی باندازه‌ئی غنی و کامل است که طفل نمیتواند بهیچ روی تصور کند اینهمه ترقیات شگفت انگیز و این مدنیت خیره کننده از کجا پدید آمده است؟ افراد بشر برای نیل بزندگانی امروز چه زحمات و مشقاتی را بر خود هموار ساخته اند؟ علت پیشرفت آنها چه بوده است؟ همه بچشم خود می‌بینیم که انسان کنونی برای ابراز نیروی ذاتی خویش وسائل بیشمار در اختیار دارد. برای آنکه طفل بطرز مؤثر و سودمند از ترقیات شگفت انگیز تمدن بشر آگاه گردد باید ویرا تنها و بدون استمداد از ارث اجدادش در مقابل

طبیعت قرار داد تامتدرجاً تحقیق کند که انسان اولیه چگونه باحتیاجات ضروری خویش پی برد و برای دفاع ازخود چگونه درصدد ساختن اسلحه برآمدو برای نیل بزندگانی آرام و پرسعادت بچه وسائلی متوسل گردید؟ بدینطریق افق جدیدی بروی طفل گشوده خواهد شدورفته رفته ازمسائل مشکلی که مانع پیشرفت بشر گردیده است مطلع خواهد گردید و پی خواهد برد باینکه انسان قضایای بغرنج زندگانی راچگونه فیصل داده است و برای نیل بمدنیت حیرت انگیز کنونی چه راههائی را برگزیده است ؟ تاریخ بنابر این یك امر مادی نیست بلکه قوه فکر انسانی درآن تأثیر فراوان دارد . پیشرفت مدنیت بشرناشی از بیداری فکر و قوای خالقه روح بشر است که بقوانین علیت پی برده واوضاع زندگانی را بپایه امروزرسانیده‌است . دراین ترقی وتکامل نیزاخلاق وظیفه بزرگی راانجام داده است بدین‌قرار که‌مردم همواره مقاصدی‌رادرنظر گرفته‌و کوشیده‌اند خودرا بمنظور خویش برسانند .

چیزیکه در نخستین وهله دقت کودك را بخود جلب میکند طرز زندگانی افراد بشراست وبنا براین برای تدریس تاریخ باید باین توجه و دلبستگی متشبث گردید و بعلاوه از این‌راه است که میتوان زندگانی گذشتگان را با حیات مردم‌امروزی ارتباط دادودر پرتو همین‌نفع‌است که‌طفل‌میتواند بجهان گذشته راه‌یابد .

طفلی که بطرز زندگانی گذشتگان وابزارکار و صنایع وپیشه‌آنها علاقه‌دارد واختراعات‌وچگونگی پیشرفت مدنیت‌پیشینیان‌را مورد توجه کامل قرار میدهد و تحقیق میکند اقوام مختلفه چگونه خویشتن را از خاك مذلت باوج ترقی وتعالی رسانیدندبدون شك درزندگانی‌خویش از طرز حیات‌گذشتگان تقلید خواهدکرد و متدرجاً ازعلل پیشرفت و

عدم موفقیت پیشینیان آگاه خواهد گردید و باسرار طبیعت پی خواهد برد وروز بروز بمظاهر طبیعت و دشت وجنگل وبیشه ونبات وحیوان علاقه ودلبستگی زیادتری نشان خواهد داد وهرچه بیشتر از محیط طبیعی مردم گذشته آگاه گردد بهتر از کیفیت زندگانی آنها باخبر خواهد شد و مخصوصاً وقتی باین محیط طبیعی آشنا خواهد گردید که باقوای طبیعت واشیاء پیرامون خود اصطکاك وتماس بیشتری داشته باشد بدین طریق علاقه بتاریخ طفل را بیش از پیش بطبیعت نزدیك میکند وبعلاوه آزمایشهائیکه از مشاهده طبیعت حاصل میگردد درمطالعه تاریخ اثر بسیار نیك خواهد بخشید وبنابراین از این لحاظ بین تاریخ وعلوم مختلفه یك رابطه طبیعی وحقیقی موجود است.

اثر مهمی که مطالعه زندگانی گذشتگان در پی بردن بچگونگی حیات اجتماعی امروز دارد بخوبی نشان میدهد که شرح احوال وجزئیات زندگانی مردان بزرك گذشته چه مقامی را باید در تاریخ احراز نماید. هیچ شك نیست در اینکه وقتی امور درحیات واعمال یك قهرمان مخصوص جمع آوری شود دقت وعلاقه طفل را بهتر بخود جلب میکند متأسفانه گاه از اوقات آموزگاران ناشی شرح زندگانی مردان بزرك را بصورت افسانه های شیرینی در می آورند که اگرچه در ظاهر توجه طفل را کاملا بخود معطوف میدارد ولی درحقیقت چندان تأثیری در استحضار از زندگانی اجتماعی گذشتگان ندارد واین نقص بیشتر وقتی مشهود میگردد که قهرمان تاریخی ازمحیط اجتماعی خود جدا شود یعنی مورخ اوضاع حقیقی که فعالیت این قهرمان را ایجاب نموده واثرات اجتماعی اقدامات آن قهرمان را کاملا روشن وحلاجی ننموده وفقط بتوصیف نبوغ واستعدادهای ذاتی قهرمان قناعت نماید.

برعکس وقتی که در ترجمه احوال بزرگان مقتضیات اجتماعی و احتیاجات وچگونگی اوضاع زندگانی مورد توجه قرار بگیرد وطفل در اثر تخیل بتواند از محیط اجتماعی قهرمان تاریخی مطلع واز اقدامات گرانبهای وی برای تسکین درد همنوعان خویش واستخلاص ملت خود از گرداب فناوبدبختی آگاه گردد آنگاه ترجمه احوال بزرگان از لحاظ اجتماعی درتعلیم وتربیت طفل اثر بسیار مفیدی خواهد داشت .

مورخی که به نتیجه اجتماعی تاریخ دلبستگی داشته باشد وبداند هیچ جنبه‌ئی ازتاریخ مانند جنبه اجتماعی آن برای دانش آموزمفید و مؤثر نیست بجای آنکه پیوسته بفکر ارتباط تاریخ با ادبیات باشد بیشتر درصدد نزدیك کردن تاریخ بازندگانی اجتماعی برخواهد آمد . بنظر من پیروان مسلك هربارتی که برای داخل کردن تاریخ در برنامه دبستانها جوش وخروش بزرگی برپا کرده اندگاه از اوقات بارتباط موجود بین تاریخ و ادبیات چنانکه باید پی نمیبرند . از یك نظر تاریخی که امروز در دبستانهای ما راجع بوحشیان امریکا تدریس میشود با سرگذشت رابینسون کروسوئه (۱) شباهت کامل دارد . زیرا درهردوتاریخ مردانی که تا اندازه‌ئی درمدنیت پیشرفت نموده اند وازخود وسائل وتجربیاتی دارند ناگهان از دارائی خود جدا مانده وناچارند برقوای طبیعت فائق آیند . تدریس تاریخ بصورت افسانه برای اطفال چه فایده دارد ؟ اگر میخواهیم که اطفال‌ما کاملا از چگونگی زندگانی وحشیان آشنا گردند باید کاملا حقایق‌را برآنها عرضه‌داریم ونه‌اینکه درمقام تهیه افسانه‌های

---

(۱) **Robinson Crusoé** نام کتاب معروف دانیل دفو نویسنده انگلیسی است. قهرمان این کتاب بهمان اسم مردی‌است که دریکی ازجزائر دور دست تنها میماند ومعذلك بتأمین وسائل زندگانی وحتی یك سعادت نسبی نائل میگردد. این کتاب دوبار بفارسی ترجمه شده است . (مترجم)

بی اساس و جالب توجه بر آئیم و اگر هم استحضار از کیفیت و رفتار و زندگانی وحشیان را برای اطفال صلاح نمیدانیم باید این موضوع را از برنامه آنها حذف کنیم .

مقصود ما از تدریس تاریخ در دبستانها تشریح مناسبات انسان با مقتضیات اجتماعی است و این اصل بما نشان میدهد که در تدریس تاریخ تا چه اندازه باید بزمان اهمیت دهیم . گروهی بر آنند که باید تحول مدنیت بشر را در قرون مختلفه مورد بحث ودقت قرارداد و کاملا تشریح نمود که تمدن بشر چگونه در دره‌های فرات و نیل آغاز گردید و سپس بیونان و بعد بروم و غیره منتقل شد . این گروه را عقیده بر آنست که حال با گذشته ارتباط کامل دارد و هر مرحله از گذشته نیز بادوره ماقبل خود مرتبط است .

در اینجا است که در تفسیر تاریخ از لحاظ منطقی و روانشناسی اختلاف بزرگی تولید میگردد . هر گاه چنانکه گذشت مقصود از تدریس تاریخ پی بردن باسرار طبیعت و چگونگی زندگانی اجتماعی باشد بدیهی است که طفل باید باآنچه که نزدیك ذهن اوست سروکار داشته باشد و نه وقایعی که فرسنگها باوی فاصله دارد چنانکه فی المثل ابهام و اشکال تاریخ بابل و مصر فقط در بعد زمان نیست بلکه بیشتر در دوری آن از منافع کنونی و مقاصد فعلی حیات اجتماعی است . این تاریخ چنانکه باید در تسهیل و یا تعمیم مسائل اجتماعی تأثیر ندارد ، این تاریخ باستانی به مسائلی که امروز مورد توجه و علاقه شاگردان است چندان توجه ندارد و بعوض آنکه فعالیت اجتماعی ملل نامبرده را بطور اجمال بکودك بیاموزد مملو از نکات دشوار و مسائل بغرنجی است که فهم آنها حتی برای سالمندان نیز خالی از اشکال نیست . البته جای انکار نیست که این تاریخ تا حدی از عواملی که در حیات اجتماعی ملل مؤثر بوده و در تغییر جریان حوادث

دخالت داشته اند بحث می کند لکن نباید فراموش کرد که کودک هنوز بآن درجه ازفهم نرسیده است که علل مبهم ومبانی تغییرات بزرك تاریخی را دریابد. آنچه که بدرد وی میخورد شرح روشن مقتضیات زندگی و روابط بین افراد وفعالیت های اجتماعی ملل است و بجرئت میتوان گفت که از این لحاظ حوادث دوره ماقبل تاریخ بمراتب از شرح مدنیت مصنوعی و خیره کننده بابل ومصر برای وی سودمندتر است. وقتی که کودك توانست ارزش اصول بزرك اجتماعی وسازمانهای عمومی رادریابد آنگاه بآسانی خواهدتوانست تعیین کند که هرملتی تاچه اندازه درپیشرفت مدنیت و افزودن بر گنجینه دانش بشر تأثیر داشته است؟ اما کودك وقتی قادر بقضاوت درباره فعالیت فرهنگی واجتماعی ملل خواهد گردید که درسایر رشته های علوم بشری نیز پیشرفت کرده باشد واین وقتی است که تحصیلات ابتدائی خود راپپایان رسانیده و داخل در مرحله تحصیلات متوسطه شده باشد. هرگاه اصلی راکه ماشرح دادیم درتدریس تاریخ وهنرهای زیبا وتراجم احوال وعلوم مفید دیگر بکار بندیم میتوانیم مطمئن باشیم که قادر بتهیه برنامه تربیتی خوبی خواهیم شد. در تهیه برنامه تاریخ باید سه مرحله ملحوظ گردد: نخست تاریخ عمومی وساده که درحقیقت نمیتوان برآن نام تاریخ نهادولی منظورآن آنست که کودك بطور صریح وروشن از فعالیتهای مختلف اجتماعی آگاه گردد و بآنها دل بندد.

در این مرحله کودك شش ساله را باید از اشتغالات همشهریها و یاهم میهنانش آگاه ساخت و کودکان هفت سالهرا باید ازنقل وانتقالهای بزرك اقوام وملل واکتشافاتی که عرصه پهناور دنیا را میدان یکه تازی فعالیت بشرساخته است مطلع نمود. بدیهی است که در دوسال نخست

باید از اشاره بملت مخصوص ویا اشخاص معین ومواقع تاریخی مختلف
خود داری نمود ولی در عین حال نباید از برخی عوامل فردی که در
سرنوشت ملت تأثیر دارد چشم پوشید و ضمناً باید با شرح اکتشافات
بزرك واختراعات شگرف ذهن کودك رابرای استحاله از مرحله توجه
بقضایای عمومی و کلی بمسائل خصوصی وفردی آماده نمود ومتدرجاًاو
رابرای دخول درمرحله دوم حاضر کرد.

در مرحله دوم که سه سال بطول میانجامد نخست باید اوضاع
محلی وفعالیت برخی ازدسته های مخصوص و سپس تاریخ شهریاقصبه
یاکشوری که کودك درآن زندگانی میکند بوی تدریس گردد ودراینجا
هم سال سوم جنبه استحاله دارد. دراین سال کودك نه تنها باید ازاوضاع
عمومی مطلع گردد بلکه بایدبا جزئیات زندگانی اقوام یااشخاص مخصوص
که درپرتو اقدامات گرانبهای خویش بمدنیت جهان خدمت کرده اند
آشنا گردد.

مرحله سوم مختص تاریخ وقایع است ودر این دوره شرح تمدنهای
قدیم وتحول تاریخی آنها تا امروز آغازمیگردد.

برنامه‌ئی که گذشت یگانه راه حل این مسئله مهم نیست بلکه
نتیجه مطالعات فراوان وآزمایشهای بیشمار است وما دراین برنامه به
وسائلی متشبث شده‌ایم که در ذهن طفل اثر مستقیم ومؤثر بخشیده او
ویرابرای مطالعات صحیح واصول حیات اجتماعی وتحصیل تاریخ برخی
از ملل مخصوصی آماده می کند.

فصل چهارم
اخلاق در آموزشگاه و جامعه

هیچکس نمیتواند ادعا کند که اصول اخلاقی در آموزشگاه و خارج آموزشگاه باید متفاوت باشد زیرا اصل اخلاقی، عادت پسندیده وعمل خوب در همه جا اثر یکسان دارند. من با کسانیکه عقیده دارند برای مسلك اخلاقی مدرسه وجود مستقلی باید قائل گردید و آنرا بکلی از اصول رفتار انسان در خارج از آموزشگاه باید متمایز نمود بکلی مخالفم ویقین کامل دارم که اصول زندگانی اجتماعی ودستور های مدرسی یکی است منتها موارد اجرای آن فرق دارد.

بنابراین نخست باصولی که دارای جنبه عمومی میباشند اشاره نموده وسپس از اخلاق مدرسی که یك مورد بخصوص اجرای این اصول است بحث خواهیم کرد و بسیار پوزش میخواهم که در سرتاسر این کتاب همه چیز را بطور اجمال ذکر کرده‌ام با اینهمه امیدوارم مسائل را بطور صریح عرضه داشته باشم تا اهل تحقیق بتوانند از آن فایده گرانبها برگیرند. بعقیده من کسانیکه تدوین مسلك های اخلاقی را بعهده گرفته اند برای انجام وظیفه سنگین وپر مسئولیت خویش باید همواره این نکته اساسی را در نظر داشته باشند که هر اصل اخلاقی دو جنبه دارد یعنی میتوان آنرا از دو نظر مختلف مورد توجه قرار داد ونیز به دو نوع مختلف آنرا شرح داد. یکی از این دو جنبه اجتماعی ودیگر روانشناسی است. با اینهمه نباید تصور کرد که در اینجا تقسیم بندی خاصی درمیان است بلکه منظور یك نوع تشخیص بین دو جنبه مخصوص است زیرا فرد و جامعه

نه باهم مخالف هستند ونه ازهم جدائی دارند. جامعه از افرادتشکیل یافته وافرادنیز اجزای جامعه هستند وخود در حقیقت وجود خارجی ندارند. فرد در میان جامعه وبرای جامعه زندگی میکند لکن جامعه نیز قائم بر وجود افرادی است که آنرا تشکیل میدهند. بنابراین ما تأثیر هرعمل اخلاقی، مثلا راستگوئی را از دولحاظ میتوانیم درنظر بگیریم بدینقرار که ازطرفی میتوانیم اثرآنرا درتمام جامعه موردتوجه قرار دهیم ویا آنکه تأثیرآنرا در خود شخص در نظر بگیریم. نظر دوم نظرروانشناسی ونظراول نظراجتماعی است چه لزوم دارد که مادستورها واصول اخلاقی را ازدولحاظ مورد دقت وبررسی قراردهیم؟ برای اینکه رفتار انسانی همیشه دوجنبه داردبدینقرار که از یك لحاظ نوعی فعالیت ویا بعبارت دیگر نتیجه کار شخصی است و بنابراین منشاء آن درنهاد خود شخص قراردارد مثلاوقتی که میگوئیم فلان شخص چگونه رفتار میکند وکردارش چیست از جنبه روانشناسی اخلاق آن شخص سخن میرانیم ومطالعه روانشناسی بمانشان میدهد که اخلاق ورفتار آن شخص ازکجا سرچشمه می گیرد وچگونه بمنصه ظهور میرسد. بررسی اخلاق ازاین لحاظ نهایت ضرورت داردزیرا تغییراتی که دراخلاق ورفتار اشخاص روی میدهد ناشی از تحولی است که بنفسانیات و تمایلات و احساسات آنها دست میدهد واگر بخواهیم اخلاق ورفتار کسی راتغییر دهیم باید حتماً بنفسانیات وی دست یابیم همان طور که یك ماشین مخصوص در طرز وچگونگی تهیه محصول مخصوص بخودتأثیر کامل دارد بهمان نحو روح آدمی در رفتار واخلاق خود شخص بسیارمؤثراست.

اما علاوه براین انسان باید بداند چه کارهائی را باید انجام دهد وبرای نیل بمقصود چه تدابیری اتخاذ نماید؟ ازیکطرف نتیجه‌ئی باید عاید

گردد وازطرف راه نیل بدین نتیجه باید مشخص ومعین‌شود . هرگاه بخواهیم رفتار آدمی را ازلحاظ اجتماعی مورد بحث قراردهیم ناچاریم مقام آن شخص‌را در جامعه تعیین نموده ومناسبات رفتار وکرداروپرا با محیط پیراموش تعیین ومشخص سازیم .

روانشناسی اخلاق طرز رفتار وکردار شخص را پژوهش میکند وعلم‌الاجتماع تصریح میکند که فرد در مقابل جامعه چه وظایفی را باید انجام‌دهد وبرای نیل بمقصود چه‌راهی را باید پیش گیرد ؟ برای روشن شدن مطلب از امور بازرگانی در اینجا مثالی ذکرمیکنیم :

مردی که یك کارخانه پارچه بافی بازمیکند فعالیت خودرا از دو لحاظ بکار میاندازد بدیهی است که این بازرگان خود احتیاج بپارچه ندارد بلکه جامعه ویرا وادار بتأسیس این کارخانه مینماید . این جامعه عامل خارجی فعالیت بازرگان را تحریك نموده و او را وادار میکند پارچه‌هائی تهیه نماید که مورد پسندجامعه واقع‌شودزیرا درغیراینصورت اقدامات بازرگان مواجه باعدم موفقیت کامل خواهدگردید وزحمات وی کاملا بهدرخواهد رفت .

ازطرف دیگر جامعه‌باید بوسیله کارهای انفرادی اشخاص‌مقاصد خویش‌را انجام واحتیاجات‌خویش را تأمین نماید وهرگاه هریك‌ازافراد کارمخصوصی راپیش نگیرداین احتیاجات بهیچ روی تأمین نخواهد شد . بنابراین کارخانه پارچه بافی نامبرده‌را از دولحاظ باید مورد توجه‌قرار دهیم . وقتی که بازرگان مقاصد خودرا از قبیل کمیت وکیفیت پارچه و غیره درنظر گرفت فوراًدرصدد پژوهش وسائلی برای انجام مقصودخویش برمیآید و بدین طریق پس از در نظر گرفتن مقصد متوجه وسیله نیل بمنظورمیگردد یا بعبارت دیگر کارخانه خویش‌راکه در حقیقت مربوط

بجامعه است از لحاظ فعالیت شخصی خودش مورد توجه قرار میدهد و در اینجا دیگر احتیاجات یا مقتضیات جامعه دروی هیچ تأثیری ندارد وفقط درصدد آن برمیآید که مسئله را با وسائل مقتضی از قبیل شماره ماشین وتعداد کارگر ومزد خدمتگزار وحمل ونقل کالا وغیره حل نماید. این قضایا مربوط بوسائل نیل بمقصود بزرگ اجتماعیٔ است.

۲ـ این مثال درمورد اخلاق انسان نیز صدق میکند. شخص نبایدخود یك دستور اخلاقی یایك مقصد قطعی یا ارزش رفتار خویش‌را تعیین‌نماید بلکه‌رفتار وکردار وی‌باید تابع‌پیشرفت مقاصد وغرض‌های جامعه‌باشد. وقتی ما این قضیه را مورد بحث قرار میدهیم که فرد چگونه مقتضیات اجتماعی را باید در نظر بگیرد و چگونه دستور های اخلاقی را انجام دهد قضیه را ازلحاظ روانشناسی در نظرمیگیریم...

اکنون به‌بینیم رفتار نوآموز درآموزشگاه چگونه باید باشد؟ مسلم است که دانش آموز عضو جامعه است وبنابراین در پرورش وی نخست باید بمقتضیات اجتماعی توجه‌نمود. آموزشگاه واولیای امورآن همواره درمقابل جامعه مسئول میباشند زیرا آموزشگاه مؤسسه‌ای‌است که ازطرف جامعه برای انجام مقصود معینی که عبارت از حفظ واصلاح زندگانی مدرسی است ایجاد شده است. آموزشگاهی که بمسئولیت اخلاقی خویش در مقابل جامعه معترف نباشد پشیزی ارزش نداردزیرا هرگز وظیفه‌خودرا نمیتواند انجام دهد وهمواره دروادی جهل ونادانی سرگردان است بنابراین در بحث سازمان وفعالیت آموزشگاه نخست باید بمقام‌آن در جامعه و وظیفه اخلاقی که‌انجام‌میدهد بذل‌توجه‌نمود.

اغلب زمامداران امور فرهنك اگرچه بحقیقت این اصل مهم پی برده اند ولی درتعبیر و بکار بستن‌آن خطا میکنند بدینطریق که جمعی

عقیده دارند وظیفه آموزشگاه از لحاظ اجتماعی تهیه افراد مطیع و فرمانبردار است غافل از اینکه زندگانی اجتماعی آینده اطفال جز اطاعت و فرمانبرداری شامل مسائل بیشماری است که در باره هریك از آنها باید اطلاعات کافی و معلومات سودمند داشته باشد. چشم پوشی از فعالیت های اجتماعی بیشماری که در نهاد طفل مکنون است مثل آنست که در پرورش جسمانی طفل فقط به تربیت جهاز تنفس همت گماریم و سایر اعضای بدن را بحال خود گذاریم. نباید فراموش کرد که کودك از لحاظ عقلانی نیز مانند جهات جسمانی دارای اعضاء و جوارح بیشمار است بنابراین دستور های اخلاقی همه باید جنبه صریح داشته باشد و دریکایك قوای عاقله طفل کارگر شود. ما باید کودك را بمنزله عضو جامعه بدانیم و از آموزشگاه بخواهیم که اهمیت و نفوذ جامعه و تأثیر آنرا در زندگانی افراد بشاگرد فهمانیده و ویرا حاضر بقبول تشریك مساعی و همکاری با جامعه نماید.

طفل بعداً بجز دادن رأی و اطاعت بقوانین کشور وظائف بیشمار دیگری دارد. آیا نباید ریاست خانواده‌ئی را عهده دار گردد؟. آیا مسئولیت تأمین معاش و پرورش فرزندان خویش را که ادامه نسل و نژاد بر آن استوار است بگردن نخواهد گرفت؟

هر شاگردی پس از رسیدن بسن بلوغ و خروج از آموزشگاه برای ابراز فعالیت‌های اجتماعی خویش موارد بیشمار در اختیار دارد. گاهی متصدی شغل و حرفه معینی میگردد که در سایه آن هم بجامعه خدمت میکند و هم زندگانی و مقام خویش را تأمین مینماید، زمانی عضویت هیئت رئیسه قصبه یا شهری را عهده دار میگردد و در ترقی و تعالی جامعه بزرگترین نقش را بازی میکند. آدمی برای اینکه بتواند وظیفه پر مسئولیت خویش را با موفقیت انجام دهد باید از علوم و صنایع و تاریخ اطلاعات سودمند و کافی

داشته باشد و از طریقه‌های مفید که برای توسعه مبادلات و اصلاح ارتباط وغیره بکار میرود استمداد جوید. انجام این وظائف مستلزم داشتن تندرستی و مهارت و زبر دستی و کاردانی و بویژه حس خدمت بنوع و فداکاری است. چشم پوشی از مناسبات آتی طفل با جامعه، تصور اینکه علم یا رویه مخصوصی وجود دارد که در پرتو آن میتوان فرد لایق و کاردانی تربیت نمود، بالاخره فرض اینکه یك فرد لایق و سودمند بجز یك عضو کاری و وفا دار بجامعه است، خیالهای باطلی هستند که باید هرچه زودتر از جهان تعلیم و تربیت رخت بربندند.

علاوه براین باید دانست که شرایط و اوضاع زندگانی دائماً در تحول و تغییر است و ما درقرنی بسر میبریم که در جهان بازرگانی وصنایع وعلوم هر ساعت پیشرفتهای حیرت انگیز روی میدهد.

اختراعات شگفت انگیز، وسائل جدید حمل و نقل، طرز مبادله افکار سال بسال پیکر جامعه را تغییر داده و اوضاع بشر را دگرگون میکند و بنابراین نمیتوان درآموزشگاه طفل را برای دخول درجامعه معین ولایتغیری تربیت نمود. یك مسلك تربیتی که باین حقیقت بارز توجه نکند برای فردا جوانانی تهیه خواهد کرد که همه انگل و اعضای مضر جامعه خواهند بود و بجای اینکه دررفع درد خویش بکوشند و کمکی ضمناً بجامعه نمایند سربارسایرین خواهند گردید. بهمین جهت تربیت و تعلیم طوری باید صورت گیرد که طفل بیش از پیش مستقل و آزاد بارآمده وقادر بتطبیق خویش با تغییرات محیط اجتماعی واستفاده از این تغییرات باشد.

این اصول همواره در تربیت اخلاقی فرزندان ما باید مورد توجه قرار گیرد وهدف وغرض اصلی آموزشگاه جز خدمت بحیات اجتماعی چیز دیگر نباید باشد. هیچ شك نیست تاموقعیکه آموزشگاه را یك بنگاه

جدا از آموزشگاه بپنداریم برای رهبری فعالیت آن هرگز اصل اخلاقی مؤثری در دست نخواهیم داشت زیرا مرام و منظور چنین بنگاهی معلوم ما نیست .

برخی را عقیده بر اینست که آموزشگاه را باید از لحاظ انفرادی مورد توجه قرار داد و برای پرورش قوا و استعداد های افراد مختلف حتی المقدور کوشش و جدیت نمود و بدین طریق بکلی از جنبه اجتماعی تربیت چشم پوشید ولی این گروه خود در چهارراه گمراهی مردد و سر گردانند و نمیدانند نیرومندی حقیقی افراد در چیست و منظور از پرورش صحیح کدام است زیرا هیچکس در این حقیقت باز تردید نتواند کرد که ارزش و اهمیت هر نیروئی بسته بنتیجه‌ئی است که از آن عاید میگردد و وظائفی که انجام میدهد . در نهاد آدمی هیچ نیرو یا استعداد یا میل مخصوص و منفردی نیست که منظور و هدف معینی داشته باشد وانسان را در پرورش آن یاری تواند کرد و هرگاه ما در جهان تعلیم و تربیت بزندگانی اجتماعی اهمیت ندهیم مثل آنست که فقط بروانشناسی تربیت توجه نمائیم و بعوض آنکه استعدادها و قوای خالقه طفل را توضیح و تعبیر نمائیم باحصاء قوای عالی ذهن وی از قبیل حافظه و تخیل و حکم و استدلال وغیره قناعت ورزیده و درصدد پرورش آنها بر آئیم .

بر کسی پوشیده نیست که چنین تربیتی تا چه اندازه بیهوده و بی اساس خواهد بود و چگونه طفل را از جاده راست منحرف خواهد ساخت .

ممکن است حافظه یا قوه مشاهده را با مطالعه خطوط چینی و قوه استدلال را بابحث در اطراف ترهات اسکولاستیکهای قرون وسطی پرورش داد ولی علم امروز ثابت میکند که قوه مشاهده یا حافظه یا استدلال معینی که بکلی از سایر قوای روح مستقل و مجزا باشد در ذهن آدمی

وجود ندارد و مقصود ازقوه عبارت از عادات وتمایلات مخصوصی است که دست اتفاق بیکدیگر داده و برای انجام مقاصد معینی با هم تشریك مساعی میکنند .

خود این قوا استعداد های خاصی نیستند بلکه وجود آنها بسته بکارهائی است که انجام میدهند .

بنابراین نمیتوان آنهارا از یکدیگر تفکیك نمود وبطور جداگانه مورد بحث وبررسی قرارداد بلکه تنها ازفوائد ونتایج عملی آنهامیتوان سخن راند وهر گاه ما بخواهیم این قوا و استعداد ها را درست تربیت کنیم باید بدانیم مورد استفاده آنهادرجامعه چیست وطفل قوای مشاهده وتخیل وحافظه واستدلال خویش را درچه محیط اجتماعی بکار خواهد انداخت . اصول اخلاقی وراه زندگانی مدرسی باید همواره متکی بر مناسبات آتی افراد با اجتماع باشد و اولیای اموریکه بخواهند باوضاع دبستانها پی برند و بنواقص وعیوب آنهاآشنا شده و درصدد ترمیم آن نواقص بر آیند باید کاملا از احتیاجات حقیقی جامعه اطلاع داشته باشند وبدانند که آموزشگاه برای تأمین این احتیاجات چه خدماتی را میتواند انجام دهد .

۳ ـ اکنون موقع آن فرارسیده است که این اصل رادر آموزشگاه های خویش بکار بندیم و مشاهده کنیم در اثر اجرای آن بدبستانها و دبیرستانها چه تغییراتی باید داد وبچه اصلاحاتی باید دست زد ؟

یگانه نتیجه ئی که از این بررسی عاید میگردد آنست که آموزشگاه باید تبدیل بیك بنگاه اجتماعی وحقیقی وزنده گردد . متأسفانه آموزشگاه های کنونی در کشورهای مختلفه گیتی کاملا باین نکته مهم توجه نمیکنند . شنیده ام که در (شیکاگو) یك آموزشگاه شنا وجود دارد کـه درآن

آموزگاران درخشکی بنوآموزان شناگری تعلیم میدهند یعنی حرکات مختلفه شنا را بشاگردان می آموزند روزی شخصی از یك تن از این نوآموزان پرسید که وقتی داخل آب شدید چه خواهید کرد ؟

نوآموز بی تجربه در پاسخ گفت . فرو خواهیم رفت . درصحت و سقم این قضیه تردید دارم ولی قدر مسلم آنست که بهترین مثال برای نشان دادن آموزشگاههای امروزی دنیاست .

آموزگاران درظاهرشاگردان را برای دخول درزندگانی اجتماعی مهیا مینمایند ولی در باطن آن بینوایان را فرسنگها از اجتماع دورمیکنند زیرا بین محیط آموزشگاه و دائره اجتماع از زمین تاآسمان فرق است. آموزگار حقیقی باید بداند که بهترین راه برای آماده کردن شاگردان بانجام وظیفه اجتماعی داخل کردن وی درحیات اجتماعی است . اصرار و پافشاری در معتاد نمودن اطفال به برخی از عادات حسنه و تعلیم چند دستور مبهم و صحبت از اجتماع بدون استقرار رابطه حقیقی بین آموزشگاه وجامعه مثل آنست که باطفال خویش یاد دهیم درخارج از آب چگونه میتوان شنا کرد ؟ بدیهی است وقتی که مهمترین عامل پرورش را در نظر نگرفتیم نتیجه‌ای که از تدریس ما گرفته میشود بسی ناچیز و بیمقدار است .

جمعی لاینقطع از اختلاف موجود بین تربیت اخلاقی و تربیت عقلانی آموزشگاه و عدم تطبیق تحصیل باتشکیل و پرورش خوی و طبع و شخصیت اظهار تأسف نموده و درحل این اشکال بغرنج مردد وسرگردانند غافل از اینکه این نقص بزرك ناشی از آنست که آموزشگاه یك محیط اجتماعی حقیقی نیست . بدیهی است هرگاه آموزشگاه نمونه‌ئی از محیط اجتماعی نباشد تربیت اخلاقی صورت منفی بخود میگیرد بدین قرار کدآموزگار بایجاد عادات

مثبت وسودمند بحال جامعه مبادرت نمیکند بلکه برعکس بجلوگیری از خلاف کاریهای نوآموز در آموزشگاه قناعت ورزیده وچون پاسبان دقیقی همواره مراقب است که طفل قوانین ومقررات آموزشگاه را نقض ننماید ومنظور از مقررات کنونی نیز آنست که بانضباط امروزی آموزشگاه ها خللی وارد نیاید وچون درنظر طفل فایده فوری بروجود این مقررات مترتب نیست و نفع خویش را در بکار بستن آنها نمیداند اینست که انضباط را یکنوع اجبار وتحمیل میپندارد . ازطرف دیگر پافشاری در رفع نواقص بدون توجه به پرورش تمایلات و استعداد های شاگرد هیچ فایده‌ای ندارد طفل باید در آموزشگاه از مسئولیت خویش کاملا آگاه باشد وبداند که هرگاه مرتکب حرکت ناپسند گردد خود از آن زیان خواهد برد وتنها بدین وسیله است که میتوان نیروی حکم واستدلال طفل راتقویت نموده وویرا بر آن داشت که همواره نتیجه اعمال وکردار خویش را در نظر گیرد .

اگر اندکی باوضاع آموزشگاه های کنونی دقیق شوید ملاحظه خواهید کرد تربیت اخلاقی که در اغلب آنها معمول است جنبه ظاهری ومصنوعی دارد و حتی عادات نظم وسرعت وحفظ آرامش و وفاداری به تعهدات وانجام وظیفه وغیره که بدانش آموزان تلقین میگردد همه ناپایدار وظاهری است وتنها درمحیط آموزشگاه سودمند وقابل اجرا است ودرخارج ازمدرسه پشیزی ارزش ندارد زیرا محیط آموزشگاه با محیط اجتماع بسیار متفاوت ومختلف است. بعبارت دیگر وظائف آموزشگاه اختصاص بمحیط آموزشگاه دارد و بهیچ روی با زندگانی اجتماعی حقیقی مربوط نیست . هرگاه زندگانی طفل را در آموزشگاه وخانه مورد بررسی قرار دهیم مشاهده میکنیم که درخانه شاگرد باحیات اجتماعی بیشتر ارتباط دارد و

شاید اندرزهای پدر در زندگانی اجتماعی بهتر از دستورهای خشك آموزگار برای وی سودمند ومؤثر باشد.

مربیان حقیقی باید بدانند که در آموزشگاه و محیط خارج علل نیکوکاری وانجام وظیفه کاملا یکسان است وهرگاه بخواهند که عادات مدرسی درحقیقت اخلاقی ومؤثر ومثبت باشد باید که طفل باجتماع واطرافیان خویش ازلحاظ عملی وعقلانی واحساساتی دلبستگی داشته باشد وبداند که چه عوامل مؤثری آرامش وسعادت ونیکبختی جامعه را تأمین میکند وچگونه میتوان حتی المقدور در پیشرفت جامعه بسوی ترقی وتعالی شرکت جست.

٤ـ این اصل که آموزشگاه باید نمونه کامل جامعه باشد وبه بهترین وجهی اصول زندگانی اجتماعی را منعکس کند باید همواره در طرز تدریس وتدوین برنامه های تحصیلی مورد توجه وعنایت خاص قرار گیرد.

این اصل مهم ازلحاظ رویه تدریس بآموزگار حکم میکند که بیشتر شاگردرا بکاروکوشش وادار نماید وبیهوده طفل را مجبور بفرا گرفتن معلومات بیفایده ودروس بی نتیجه ننماید.

اصرار آموزگار درسنگین کردن برنامه تحصیلی وتعلیم درس زیاد بشاگرد درطرز استدلال ورفتارشاگرد اثرات بسیار سوئی دارد.

چهارشاگرد همدرس را فرض کنید که هرروز درس معینی را از حفظ کرده وبآموزگار پس بدهند ودرجه هوش آنها نسبت بمیزان درسی که درساعت از حفظ میکنند تعیین گردد. آیا میتوان گفت که کار دراینجا ازلحاظ اخلاقی یا اجتماعی بین شاگردان تقسیم شده است؟ آیاهیچکدام از اطفال یك کارشخصی انجام داده است که بنفع عموم تمام شود؟ خیر! زیراهمه آنها بیك کاراشتغال دارند وهمه باید یك نتیجه بگیرند وبنا براین

حس اجتماعی آنها بهیچ روی پرورش نیافته است ..

بعلاوه تحقیق این امر بسیار سهل و آسان است. فی المثل همه آموزگاران مشاهده کرده اند که قرائت بصدای بلند و دسته جمعی در کلاسها چندان سودمند ومؤثر نیست زیرا مانع آن میگردد که شاگردان با یکدیگر تبادل نظر نمایند و نواقص خودرا با تشریك مساعی هم رفع کنند واز یکدیگر چیز بیاموزند. باید دانست که یکی از مهمترین غرایز طفل غریزه خدمت و کمك بغیر است وموقعی که از این میل استفاده نشود درطفل یکنوع آشفتگی وانزجار از تحصیل ایجادمیگردد.

علاوه براینکه میل اجتماعی طفل بدینطریق خاموش میشودبرای تحریك وتشویق شاگرد بتحصیل پیوسته باید بمحرکی متوسل گردید. بهترین این محرکها مهر وعلاقه شاگرد بآموزگار وسعی و کوشش در بکار بستن قوانین ومقررات آموزشگاه است. البته من نمیگویم که این محرکها مفید نیست ولی بنظر من برای تأمین پرورش حقیقی طفل غیر کافی میباشد زیرا ارتباط بین انجام وظیفه ودلبستگی بآموزگار یك عامل خارجی است وبنابراین وقتی که این عامل از بین رفت آن ارتباط نیز مختل میگردد بعلاوه این ارتباط تقریباً انفرادی است وباید حتی المقدور اهتمام ورزید که برجنبه اجتماعی آن بیش از پیش افزوده شود وطفل علاوه بر آموزگار بسایر شاگردان نیز ابراز علاقه ودلبستگی نماید.

از طرفی باید دانست که برای تحریص وتشویق شاگرد بتحصیل همیشه ازمهرو دلبستگی وی بآموزگار استفاده نمیشود بلکه گاه ازاوقات برای نیل بمنظور آموزگاران بوسائل دیگری از قبیل تهدید یاکتك یا شرمگین نمودن طفل متوسل میگردند وبیش از پیش حس رقابت و هم چشمی کودکان را تحریك میکنند وارزش شاگردان را ازروی ظاهر

سازی و معلومات مصنوعی آنها تخمین میزنند و دراین گیرودار ضعفا پستی خودرا تصدیق نموده وروز بروز ناتوانی خویش را بیشتر ابراز میدارند تابحدی که خودرا اصلا بی استعداد و مغضوب طبیعت میپندارند ورفقای زرنك خویش رادارای هوش خداداد وخارق العاده دانسته وچنین میپندارند که خدا بسایرین استعداد و شایستگی مخصوصی ارزانی فرموده است ازطرف دیگرشاگردان قوی وقتی تسلط خویش رابرسایرین مسلم دیدند بیش از پیش خودخواه ومغرور بار میآیند ودیگران را بدیده تحقیر و کوچکی نگاه میکنند وبدینطریق بین آنها یکنوع کینه و عداوت ایجاد میگردد وبالنتیجه آموزشگاه که از لحاظ اخلاقی و عقلانی باید محیط مهرو وداد و تشریك مساعی باشد تبدیل بمیدان مبارزه و عناد میگردد .

در اینجا من نمیخواهم رویهٔئی را که باید پیش گرفت بتفصیل شرح دهم فقط بطوراجمال تأیید مینمایم که آموزگار وقتی بقوای خالقه واستعدادهای ذاتی و تمایلات فطری اطفال مراجعه نموده درصدد پرورش آنها برآید مرکز ثقل اخلاقی طفل را تغییر داده وحس خودپرستی و خودخواهی شاگردرا بمهرو علاقه اجتماعی تبدیل میکند ومیل شاگرد را بتشریك مساعی وهمکاری با سایرین بیش ازپیش تقویت مینمایدمن این رویه‌هارا بعداً از لحاظ روانشناسی مورد بررسی قرار داده وتأثیر آنهارا درپرورش وتوسعه قوای اطفال تشریح خواهم کرد وفقط دراینجا میخواهم متذکر گردم که کارهای اجتماعی علاوه بر پرورش قوای عقلانی طفل حس تشریك مساعی و جامعه دوستی وانسانیت خواهی ویرا نیز تقویت میکند .

کارهای دستی علاوه برپرورش عقل وبدن میل شاگردرا باجتماع وتشریك مساعی باسایرین تقویت میکند از دوره (کانت) ببعد عقیده

عموم برآنست که صنایع ظریفه باید جنبه اجتماعی داشته باشند یعنی فقط دقت وتوجه گروه خاصی را بخود جلب نکنند بلکه عموم افراد از بزرگ و کوچك وعاقل و عامی درمقابل آنها باید مات ومتحیر مانند.

تاموقعیکه درآموزشگاه های ما تعلیمات از فعالیت ذاتی طفل جدا ومتمایز است اختلاف بین حیات عقلانی وجهان اخلاقی باقی خواهد بود ودستورهای خشك اخلاقی پشیزی ارزش نخواهدداشت.

۵ - هرگاه پرورش قوای عقلانی طفل را با تشکیل خوی وطبع وی متباین ندانیم این اصل که آموزشگاه باید نمونهٔئی از زندگانی اجتماعی باشد خودبخود در برنامه‌های تحصیلی منظورخواهد گردید.

نگاهی باوضاع تعلیم وتربیت ثابت میکند که درآموزشگاه ها برای تعیین ارزش تحصیلات باید ملاکی دردست باشد امروز مربیان‌ما برای تعیین ارزش تحصیلات ازلحاظ تأثیرآنها در پرورش قوای‌عقلانی‌و اخلاقی اطفال ملاکهای مختلفهٔئی بکارمیبرند غافل‌از اینکه برای تعیین ارزش تحصیلات یك ملاك بیشترنباید بکاررود. بنظرما این ملاك واحد موجود است ومیتوان آنرا بدینقرار تعریف کرد: هرتحصیلی که طفل را بهتر با محیط اجتماعی آشنا نماید وباو بفهماند استعداد های ذاتی و قوای فطریش تا چه اندازه‌ممکن است برای جامعه مفید باشدارزشش زیادتر واهمیتش از سایر مواد تحصیلی بیشتر است.

باید دانست که درزندگانی اجتماعی یك معنی باید تشخیص داد ویك صورت.

طفل درپرتو یك‌جنبه ازتحصیلات‌خویش بسازمان حیات‌اجتماعی پی‌میبرد ودرسایه جنبه‌دیگر درك میکند این زندگانی اجتماعی بمدد چه نیروهائی حفظ میشود وترقی میکند وچگونه میتوان برآن مسلط

گردید. فهم سازمان زندگانی اجتماعی یعنی پی بردن بمعنی زندگانی اجتماعی وتشخیص وسائل حفظ ونگاهداری آن یعنی ادراك صورت زندگانی اجتماعی. صورت ومعنی زندگانی اجتماعی لازم و ملزوم یکدیگرند. صورت زندگانی اجتماعی شامل وسائلی است که میتوان بمدد آن زندگانی اجتماعی را اصلاح نمود. معنی زندگانی اجتماعی عبارت از مقاصد وغرضهای زندگانی اجتماعی است.

مقصود از معنی زندگانی اجتماعی چیست؟ گفتیم بهترین تحصیل دانشی است که طفل را با زندگانی اجتماعی بهتر نزدیك وآشنامیکند واین خود بهترین راهنمای آموزگار در برگزیدن مواد برنامه وتعیین ارزش آنها تواند بود. معلومات ما وقتی مفید و سودمند خواهند بود که وسائل لازم برای تأمین زندگانی اجتماعی رادر اختیار ما قرار دهند. فی المثل آموزگاران باید بنوآموزان تعلیم دهند که معلومات خویش راچگونه میتوانند باختیار جامعه بگذارند نه اینکه چگونه بایددرجامعه سلام وتعارف نمایند.

تصدیق میکنم که این ملاحظات بنظرخواننده اندکی مبهم میآید وبرای رفع این ابهام ناچارم برنامه تحصیلی را مورد بررسی قرار دهم. نخست باید متذکر گردم که تقسیم وطبقه بندی علوم بکلی بیمورد وبی اساس است وعلوم طبیعی وتاریخ وجغرافیاوغیره ازهم جدا ومنفك نمیباشند بلکه کلیه آنها چیزی جزماحصل آزمایش وتجربه بشر نیستند. منتهـا نظر باینکه مامقصد وغرضها ومنافع مختلفی داریم موادرا تقسیم نموده وبدسته ئی نام جغرافیا و بدسته دیگر نام تاریخ و بدسته ثالث نام علوم طبیعی می‌نهیم ولی در حقیقت هر یکی از این دسته ها عبارت از مجموع وسائلی است که برای نیل بیك منظور اجتماعی معینی ضروری ولازم است.

علل اجتماعی نه‌تنها باید مبانی و اساس برنامه‌های تحصیلی را تشکیل دهند بلکه باید مهمترین هادی آموزگار در آموزش و پرورش باشند. بعلاوه این علل همواره تقسیم وتجزیه علوم را بقسمتهای مختلفه ایجاب مینماید. مثلاچرا ماجغرافیا رابشعب طبیعی وسیاسی وبازرگانی تقسیم میکنیم. آیا درحقیقت اصلی وجود داردکه برطبق آن بتوان موضوع جغرافیا را بمباحث مختلف تقسیم نمود؟ بدیهی است که این اصل وجود خارجی ندارد و امور جغرافیائی خود مباحث جداگانه‌ئی را تشکیل نمیدهند بلکه‌خود بشراست که باقتضای منافع ومصالح خویش این امور را بشعبه‌های مختلف تقسیم میکند.

من دراین خصوص توضیحات کافی میدهم تا ازطرفی معلوم شود موجدین فلسفه تربیت تاچه اندازه بایدهوشیار باشندو به چه عوامل اساسی باید همیشه توجه کنند و ازطرف دیگر مبرهن گرددکه ما چگونه باید رشته‌های مختلف علوم را بر طبق نفع آنها تفسیر نمائیم. بدیهی است که جغرافیا با تمام مظاهر فعالیت انسانی سروکار دارد زیرا بشرهمیشه با طبیعت درجنك وستیز بوده‌است. بنابراین آنچه که مربوط بمناسبات بین انسان وطبیعت است وآنچه که از مداخله انسان درکارهای طبیعت بوجودمیاید وتغییراتی که دراوضاع جغرافیائی جهان‌روی میدهد ممکن است مشمول مبحث جغرافیا گردد. چهاربخش مختلف جغرافیا عبارت از چهار مرحله مبهم روابط بین انسان و محیط طبیعت است.

بخش جغرافیای بازرگانی از روابط دو دسته از مردمی بحث میکنند که طبیعت آنها را ازهم جداکرده و درعین حال بهم ارتباط داده است. اهمیت ارزش این بخش بیشتر ازآن‌جهت است که ازمبارزه انسان برعلیه دشواریهای طبیعت وچگونگی حصول پیروزی بر این مشکلات

واستقرار وارتباط بین نقاط مختلف جهان بحث میکند. در اینجا یك دریاچه، یك رود، یك دشت، یك کوه قبل از آنکه جنبه طبیعی داشته باشد جنبه اجتماعی دارد زیرا نقش اجتماعی خاصی بازی می کند بدین معنی که ارتباط بین ملل و گروه‌های مختلف را یا تسهیل میکند و یا بکلی تغییر میدهد. البته در اینجا منظور از ارتباط وسائل ارتباطیه ای است که طبیعت در اختیار بشر گذاشته است.

جغرافیای سیاسی از فعالیت‌ها وعکس العمل های اجتماعی درحال حاضر صحبت می کند یعنی در حقیقت حیات اجتماعی را بمنزله فعالیتی که موقتاً ثابت شده باشد پنداشته و آنرا مورد بررسی قرار میدهد جغرافیای طبیعی که از چگونگی پستی وبلندی زمین ودرعین حال از وضع خشکی ودریا بحث می کند بتدریج بمرحله مهم‌تر جغرافیا نزدیك میشود زیرا این بخش از جغرافیا تنها از عوامل طبیعی مؤثر در فعالیت انسان بحث می کند و بطور موقت ازچگونگی تأثیر این عوامل چشم میپوشد.

جغرافیای ریاضی تجزیه وتحلیل عوامل طبیعی را بآخرین سرحد ابهام میرساند بدینقرار که نشان میدهدعوامل طبیعی بخودی‌خود چندان مهم نیستند بلکه بستگی بمقامی دارند که زمین در میان سایر کرات دارا میباشد. ما دراینجا روابط وفعالیت اجتماعی فوری انسان را بازمین مورد بحث قرار دادیم. البته بسیار دشوار است که کلیه شعب علوم را مانند جغرافیا در اینجا ازلحاظ اجتماعی مورد بحث قرار دهیم واثبات کنیم که چرا لازم است درتدوین کلیه برنامه های تحصیلی ملاحظات اجتماعی را در درجه اول اهمیت قرارداد ولی لازم است که از تدریس تاریخ سخنی بمیان آوریم زیرا تاریخ اگر از لحاظ اجتماعی بکودك تدریس گردد موضوعی زنده وپر برکتی خواهد بود ودرغیر این صورت پشیزی ارزش

نخواهد داشت . هرگاه تاریخ شکل صورت مجلس حوادث گذشته را
بخود بگیرد جنبه مکانیکی خاصی بخود خواهد گرفت که بر تدریس آن
کمترین فایده‌ای مترتب نخواهد بود ، گذشته‌ای که هیچ ارتباط باوضع
زندگی کنونی ما ندارد بچه‌درد مامیخورد ؟ حلاجی حوادث گذشته چه
تأثیری درپرورش شخصیت مادارد ؟ تنها ارزش اخلاقی ومعنوی تدریس
تاریخ درآنست که این علم را میتوان بمنزله یك وسیله تحلیل وتجزیه
مسائل اجتماعی کنونی بکار برد ودرپرتوآن بچگونگی جزرومد های
اقیانوس حیات اجتماعی امروزی پی‌برد تدریس تاریخ هم ازلحاظ آگاه
کردن شاگرد از قوای اجتماعی وهم‌ازجهت روشن‌ساختن علل‌پیشرفت
هرجامعه ممکن است نتایج بسیار گرانبهائی داشته باشد . سازمان‌جامعه
کنونی باندازه‌ای پیچیده ودرهم‌وبرهم است که محال‌است کودك بتواند
یك‌تصویر کلی وروشنی ازآن بذهن‌بسپرد ومراحل‌ترقی وتکامل‌تدریجی
آنرا بخوبی دریابد . تنها تاریخ است که میتواند مراحل مختلف
پیشرفتهای تاریخی ملل را از هم تجزیه نموده و مانند ذره‌بینی عوامل
اساسی نظام اجتماعی را بزرك کرده و بطور صریح و روشن در برابر
دیدگان کودکان قرار دهد . مثلا تاریخ یونان نقش هنر و استعداد
های انفرادی را در ترقی‌وتکامل جامعه روشن میکند وتاریخ روم تأثیر
سیاست ومردان سیاسی را در تعیین سرنوشت ملتها شرح میدهد . تازه
تمدن یونان وروم باندازه‌ای پیچیده است که کودك ازمطالعهٔ آن درست
بچگونگی تشکیلات اجتماعی پی‌نمی‌برد وبنابراین بهتر است تمدنهای
ساده‌تروروشن‌تر را برای وی‌شرح‌دهیم مثلا نخست زندگی شکارچیان
وایلات و کشاورزان وتأثیر ابزارآهنین را دردوره های اولیه تمدن بشر
برای وی تحلیل نمائیم و بدینطریق پیچیدگی حیات اجتماعی را تاسرحد

امکان روشن وساده نمائیم تا عوامل آن کاملا محسوس کودك گردد .

یکی از علل عدم تأثیر تدریس تاریخ در پرورش شخصیت کودکان آنست که دوره ها وعوامل مهم وحساس تاریخی بطورمشخص ومتمایز برای شاگردان حلاجی نمیشود . تنهاراه رفع این نقص آنست که گذشته را با حال ارتباط دهیم یعنی در حقیقت گذشته رامانندحالی برای شاگرد وصف کنیم که عوامل وعناصرمهم آن درشت ترومشخص تر وروشن تر باشد . دراینجا هم ازقانون تضاد وهم از اصول تشابه باید منتهای استفاده را نمود . آینده باندازه ای بما نزدیك است و آنقدر مارا احاطه نموده است که نمیتوانیم از فاصله کم بتمام رموز و جزئیات آن پی بریم وهیچ چیز را نمیتوانیم بطور روشن وصریح ومشخص ملاحظه کنیم وبنابراین باید اندکی عقب تررویم تا بتوانیم درست خطوط اصلی وفرعی منظره حال راتشخیص دهیم در اثرمطالعه حوادث گذشته کودك میتواند بخوبی عوامل مختلف اجتماعی واثرات مختلف آنهارا دریابد بدینطریق شاگرد باندازه کافی از تسلط و نزدیکی عوامل مهم اجتماعی کنونی دورمیشودتا بتواند بارزش حقیقی آنهاپی برد . تاریخ درعین حال درآگاه کردن ماازراههای پیشرفت اجتماعی تأثیر فراوان دارد عده ای از مربیان پیوسته میگویند تاریخ را باید طوری تدریس کرد که درپرتو آن علل وتأثیر حوادث بزرك اجتماعی کاملا محسوس شاگرد گردد . اما باید دانست که منظور اصلی این اظهار چیست ؟ حیات اجتماعی آنقدر پیچیده و درهم و برهم وعوامل متشکل آن باچنان قدرت ونیروئی هم بیکدیگروهم بطبیعت پیوسته اند که تقریباً غیر ممکن است بتوان باصراحت گفت که آیا یك حادثه اجتماعی علت یك حادثه اجتماعی دیگر است و یاآنکه خود معلول آنست .

بزرگترین ومثبت‌ترین نتیجه‌ای که از مطالعه تاریخ گرفته میشود آنست که کودك را از عوامل مهم اکتشافات و اختراعات وتغییراتی که در وضع زندگی اجتماعی بشر پدید آمده وموجب پیدایش دوره های بزرك پیشرفت اجتماعی گردیده است آگاه میکند. تاریخ کودك را در مقابل نمونه های بارز فعالیت اجتماعی واشکالاتی که بشر درسیر تکاملی خود مرتفع ساخته است قرارداده واورا ازرموز موفقیت انسان آگاه میسازد. برای استفاده از ارزش حقیقی تدریس تاریخ باید مخصوصاً دوره های برجسته فعالیت بشر راانتخاب کنیم وقوای اجتماعی گذشته را بازبردستی کشف نموده وآنهارا باعوامل اجتماعی کنونی تشبیه نمائیم وآن چیزهائی راکه‌چه درصد سال‌وچه درهزار سال پیش‌وچه امروز درفعالیت‌اجتماعی بشر تأثیر کامل دارد بطور روشن در برابر دیدگان شاگرد قرار دهیم بنابراین بایدمخصوصاً دوره‌هائی را برای تدریس انتخاب نمائیم که‌ابراز قوای اجتماعی‌اساسی درآنها باوج ترقی رسیده است. موفقیت درنشان دادن عواملی که درپرورش وپیشرفت جامعه مؤثر بوده است ویا آگاه کردن شاگرد ازچگونگی سازمانهاو تأسیساتی که مظهرفعالیت اجتماعی است بسته بآنست که تاریخ را از لحاظ اجتماعی چگونه تفسیر نمائیم؟ طریق تدریس «دوره‌های تمدن» که امروز در برخی از آموزشگاهها رواج کامل‌دارد البته طریق‌سودمندی است ولی‌متأسفانه پیروان‌این‌طریق لزوم ارتباط دوره‌های گذشته را با وضع کنونی مورد غفلت قرارداده‌اند وبرای دوره های پیشین چنان ارزش زیادی قائل گردیده اندکه در اثر مطالعه آنهاکودك دوره کنونی را بکلی فراموش میکند. طریق تدریس تراجم احوال نیز دوچار همین غفلت شده است زیرا این طریق اغلب اوقات‌مانع آن میگردد که‌شاگرد بقوای اجتماعی واصولی که افرادبشر

را بهم میپیوندد کاملا پی برد. البته شك نیست که کودك بمطالعه شرح حال مردان بزرك علاقه ودلبستگی خاص دارد بااینهمه هر گاه درشرح زندگی یك شخصیت بزرك تاریخی محیط اجتماعی وی وتغییراتی را که دراین محیط حاصل کرده است مورد غفلت قرار دهیم بیم آن میرود که تاریخ تبدیل بشرح یك رشته وقایع ناچیزی گردد دراینصورت نتیجه اخلاقی وروحی که از مطالعه تاریخ عاید کودك میگردد محدود به سرمشق های اخلاقی است که از زندگی رجال بزرك تاریخی میگیرد وحال آنکه براطلاع کودك ازروابطی که ویرا بجامعه ارتباط میدهد و ایدآلی که برای پیشرفت در جامعه دارد ووسائلی که برای نیل بمقصود دراختیار اوست بهیچ روی اضافه نمیشود.

تاریخ تنها وقتی دارای ارزش اخلاقی است که زندگانی اجتماعی را برای کودك روشن وواضح کند. آنچه که برای یك کودك معمولی لازم است درس های اخلاق جداگانه نیست که مثلا اهمیت صداقت وشرافت ویا محاسن میهن پرستی را برای وی شرح دهد بلکه باید لاینقطع شخصیت اخلاقی ویرا از لحاظ اجتماعی پرورش داد بعبارت دیگر باید کودك را معتادبدان نمود که حوادث مختلف وپیش آمدهای متعدد زندگی خود را از لحاظ تأثیر اجتماعی آنها قضاوت کند. هر گاه بمصائبی که از لحاظ سیاسی یااقتصادی بماروی میآورد نیك دقیق شویم ملاحظه میکنیم که این مصائب و بدبختی ها زیاد معلول خبطهای انفرادی اشخاص یا عدم اطلاع آنها از خصائل و صفات اخلاقی نیست بلکه بیشتر ناشی از آنست که افراد نتوانسته اند تأثیر اقدامات انفرادی خود را در محیط زندگی خود درست قیاس کنند. بدیهی است که این محیط اجتماعی بسی پیچیده ودرهم و برهم است وتنها فردی که کاملا از پیچ وخم محیط اجتماعی

آگاه باشد و بتواند حیات اشتراکی را بعوامل اساسی آن تجزیه کند قادر خواهد بود دست باقدامی بزند که نفع خود وجامعه در آن باشد. در اثر تدریس تاریخ بدون توجه به جنبه اجتماعی آن جوانانی بار میآیند که تنها بمنافع خصوصی ویا طبقاتی خویش توجه دارند.

دراین دوره که منافع طبقاتی وخصوصی مدار کارجامعه قرار گرفته است ومردم پیوسته در معرض خطر تبلیغ عده‌ئی خود پرست و جاهل قرار دارند، پرورش عضوی که بتواند صلاح خود وجامعه را تشخیص دهد وفقط درپرتو مشاهده واستدلال شخصی و تحقیق درحقیقت اشیاء راه خودرا درمیان سنگلاخ زندگی تشخیص دهدبسی مشکل است تنها تاریخ است که هرگاه درست تدریس شود میتواند این مسئله دشوار را حل کند وبهمین جهت هیچ علمی از لحاظ فوائد اخلاقی با آن برابری نتواند کرد.

۸ - هرشعبه‌ئی از علوم بشر دو جنبه دارد بدینقرار که هرکدام درآن واحدهم اوضاع کنونی جامعه را مورد مطالعه وبررسی قرارمیدهد وهم وسائل حفظ و نگاهداری این اوضاع را تحقیق میکند عدم امکان تفکیك این دو جنبه درمسئله زبان وادبیات واضح و روشن میگردد. بوسیله زبان وادبیات هم میتوان ادامه حیات اجتماعی ملتی را تأمین نمود وهم احتیاجات آنی وفوری خویش را برآورد.

بنابراین مشاهده میشود که دربرخی از علوم یکی ازجنبه ها بر جنبه دیگری برتری دارد و باید حتی المقدور بین آنها موازنه‌ئی حاصل نمود. فی المثل ریاضیات اگر بمنزله یك وسیله پرورش اجتماعی تلقی گردد دارای فوائد اخلاقی خواهد بود ودرغیر اینصورت از لحاظ پرورش شخصیت طفل پشیزی ارزش نخواهد داشت.

آموزگار زبر دست باید بداند که تفکیك جنبه اخلاقی و علمی دروس بسیار مضر وزیان بخش است و وقتی که علوم ریاضی از فوائد اجتماعی منفك گردند حتی از جهات عقلانی هم مبهم و بیفایده خواهند بود زیرا بصورت چند رابطه فنی وفورمولهای مستقل از هر منظور و مقصود معینی بنظر خواهند رسید. باید دانست که در دبستانها علت بیم نوآموزان از عدد وریاضیات آنستکه آموزگاران فایده عدد را به نوآموزان یاد نمیدهند وریاضیات راچون وجودمستقلی وانمودمیکنند و بشاگردان نشان نمیدهند ریاضیات تنها وسیلهئی است که بمدد آن میتوان بمقصود ومنظوری نائل آمد. بدیهی است وقتی که شاگرد از فوائد عدد مطلع باشد آنرا بدیده خوبی مینگرد و بسهولت کامل با آن مأنوس میگردد واین مقصودهم وقتی انجام خواهد یافت که ریاضیات را از لحاظ اجتماعی تدریس کنیم یعنی نشان دهیم که بوسیله این علم چگونه میتوان کارهای مفیدی انجام داد.

یکی از نواقص بزرك تدریس ریاضیات در دبیرستانها عدم اطلاع دانش آموزان از فوائد علمی این علم است. فی‌المثل قوانین مرابحه وسود واختلاط وامتزاج وفورمولهای بیشمار جبر ومقابله را بدانش آموزان تدریس میکنند بدون آنکه کلمهئی ازفوائد علمی واجتماعی این دروس بزبان رانند شاگرد مسائل مرابحه و استهلاك را حل میکند ودفترداری را نیز یاد میگیرد ولی کاملا ازعلل اجتماعی وفوائد علمی این تحصیلات آگاه نمیگردد و حال آنکه ریاضیات یکی از مهمترین علوم اجتماعی است. بنا بر این یا از تدریس این علم باید چشم پوشید یا روابط آن را با زندگانی اجتماعی برای شاگرد واضح و روشن کرد. اهل بصیرت میدانند مادام که این علم بطرز امروزی تدریس گردد از لحاظ اخلاقی

یا عملی هیچ فایده نخواهد داشت زیرا مثل آنستکه بطفل یاد دهند درخارج از آب چگونه میتوان شناکرد .

۹ ـ اکنون ممکن است خواننده ازخود بپرسد این بحث راجع بجغرافیا وتاریخ وریاضیات بااصول اخلاقی تعلیم وتربیت چه ارتباطی دارد ؟

عللی که خواننده را وادار باین پرسش نموده دال بر آنست که دلائل من بیش ازپیش محکم ومتین است زیرا عقیده ما تاکنون راجع باخلاق بسیار محدود ومبتذی بوده است . ما تاکنون اخلاق را عبارت از یکرشته اعمال و صفات خاص میدانستیم که ازسایر اعمال بشرمتمایز بوده وبکار بستن آنها برای خودمان وجامعه سودمند بود تعلیم اخلاق نیز عبارت از مطالعه این اعمال خاص وفضائل معین وتلقین احساساتی چند برای پرورش آنها بود .

اما امروز بنظر اهل بصیرت اخلاق جز یك مشت صفات وفضائل خاص شامل مسائل بیشمار دیگری است و دستورهای اخلاقی بصورتی که امروز تعلیم میگردد درروان طفل چندان مؤثر نیست بلکه اخلاق حقیقی عبارت از استحضار کامل از روابط فرد با جامعه و بازرسی و تفتیش نواقص شخصی و ترمیم آنهاست وکارهای اخلاقی عبارت از کارهائی هستندکه بر حیثیت و عظمت جامعه‌ئی که شخص جزو آنست بیفزاید و ضمناً وسائل سعادت و نیك بختی انسان را فراهم سازد .

آنچه راکه گذشت درچند جمله خلاصه میکنم . لازم است که آموزشگاه دانش آموزان‌را ازسه عامل‌مهم ذیل کاملامطلع وآگاه نماید :

۱ ـ سازمان اجتماعی ۲ ـ خدمت باجتماع ۳ ـ نفع اجتماعی .

برای نیل بدین مقصود نیز سه وسیله در دست است :

۱ - محیط آموزشگاه که بایدحتی المقدور بمحیط اجتماعی حقیقی نزدیك گردد.

۲ - طرز تعلیم و کارهای دستی.

۳ - برنامه های تحصیلی.

اگر آموزشگاه تبدیل بیك محیط اجتماعی گردد، اگر انضباط و مقررات سخت و انتظامات مدرسی بمنزله مظهر این محیط اجتماعی تلقی گردد، اگر در آموزشگاه بقوای خالقه واستعدادهای ذاتی وصفات فطری طفل مراجعه شود، اگر برنامه تحصیلی طوری تدوین گردد که در پرتو آن طفل کاملا ازجزئیات زندگانی اجتماعی مستحضر گردیده و از چگونگی شرکت در پیشرفت و ترقی وتعالی جامعه آگاه شود، اگر کلیه این مقاصد وهدفها باکمال دقت مورد توجه قرار گیرد آنگاه میتوان تأیید نمود که مسلك تربیتی صحیح و مفیدی اجرا گردیده است.

بدیهی است که شخصیت آموزگار وشاگرد نیز در پیشرفت این مسلك شرط است.

۱۰ - اکنون مسئله‌را از لحاظ روانشناسی مورد بحث قرارمیدهیم:

تاکنون تأیید نمودیم که آموزشگاه هرگاه وظایف اجتماعی خویش را بوجه احسن انجام دهد مقصود اصلی تعلیم وتربیت صحیح را صورت داده است اکنون جنبه دیگر آموزش وپرورش را مورد بحث قرارمیدهیم نبایدفراموش کرد که مقاصد وغرضهای اجتماعی باید ازطرف افراد انجام گیرد ونیروی لازم برای نیل بمقصود نیز از نهاد خود شخص استخراج گردد. بنابراین توجه به نفسانیات طفل وچگونگی استعداد های ذاتی وقوای فطری وی نهایت ضرورت دارد وباید دیدکه شاگرد برای اجرای غرضهای اجتماعی چه منابعی‌را در اختیار دارد وچگونه میتواند ازاین

منابع حداکثر فایده را بردارد.

اندکی اوضاع طفل را مورد بررسی ودقت قرارداده و مشاهده کنیم در نهادوی چه منابع وقوائی وجود دارد. هرگاه روان طفل را درنظر گیریم ملاحظه میکنیم که ازتمایلات ونفسانیات وقوای مبهم چندی تشکیل یافته است.

باید بدانیم این قوا وغرایز وتمایلات بسوی چه مقصودی متمایل میباشند ومقصود ازوجود آنها چیست.

بنا براین لازم است هدفها و مقاصد این غرایز نارس را مورد تحقیق قرار دهیم ولی برای تفسیر قوا و تجلیات نو شکفته طفل باید بزندگانی اجتماعی اشخاص بالغ متوسل گردیم وبا نظری باوضاع زندگانی اینان تا اندازه‌ای جزئیات حیات آنان را مشهود و واضح نمائیم. پس از توجه بزندگانی اجتماعی بزرگان باید مجدداً بنقطه مبدأ برگردیم و مشاهده و تحقیق کنیم غرایز و فعالیت های ذاتی طفل چگونه ممکن است به بهترین و سهلترین وجهی متوجه مقصود و منظور ماگردد ومهمترین وظیفه ما عبارت از آن خواهد بود که غرایز و استعداد های طفل را با مقاصدی که در نظر گرفته‌ایم ربط دهیم و برای نیل بمقصود نیز باید بخود طفل متوسل شویم کار آموزگار فقط تسهیل این ارتباط است ولی هرگاه مربی این ارتباط را شخصاً وبدون توجه بقوای طفل برقرارنماید مرتکب خبط بزرگی‌شده است زیرا وقتی زندگانی اخلاقی وجود خواهد داشت که شخص خودبمقاصدی که‌تعقیب میکند دلبستگی تام داشته باشد وبافداکاری وطیب خاطردر انجام مقصود همت گمارد از اینجالازم میآید که‌روانشناسی کودك را موردتوجه وعنایت‌خاص قراردهیم ومشاهده کنیم بچه وسائلی‌میتوان غرایزخام وتمایلات ناپایدار واستعداد

های متزلزل طفل را بعادات اجتماعی پایدار و تزلزل ناپذیر تبدیل نمود و او را بامسئولیت وجدانی آشنا ساخت.

روانشناسی هم مارا ازچگونگی فعالیت انفرادی آگاه میسازدوهم برای تعیین اهمیت اخلاقی تعلیم و تربیت ازدوجهت نهایت ضرورت دارد.

نخست اینکه روانشناسی بمانشان میدهد که رفتار و کردار هر شخص درزندگانی متکی برغرایز فطری و تمایلات واستعداد های ذاتی اوست. شناسائی این غرایز و تمایلات وعلم بچگونگی تحول آنها هنگام رشد جسمانی طفل برای استمداد از آنها در مراحل مختلفه زندگانی طفل نهایت ضرورت دارد وعدم توجه باین حقیقت بارزموجب آن خواهد گردید که طفل را بایك کردار ورفتار اخلاقی تصنعی آشنا نمائیم که مرکز آن درخارج نهاد طفل قراردارد ودرنتیجه این رفتار چون برك ناتوانی همواره دستخوش تغییرات و تبدیلات است. روانشناسی خط مشی گرانبهائی بدست مامیدهد که پیروی از آن بسیارسودمند ومفیدخواهد بود ولی تمایلات اولیه و تجلیات روح کودك را نباید کامل وپایدار دانست وآنهارا پایه تعلیم و تربیت قرارداد زیرا چنین اشتباهی موجب تضعیف قوای خداداد طفل خواهدگردید بلکه برعکس این تمایلات وتخیلات اولیه را باید بمنزله علائمی تلقی نمود که مستلزم تعبیر وتفسیر است ودرتعلیم و تربیت باید همواره آنهارا مورد توجه قرارداد ومسلك تربیتی را برآنها استوارساخت.

۲ – برای تربیت اخلاقی طفل ناچار باید بروانشناسی متوسل گردید زیرا وسائلی که مارا در انجام یك منظور اخلاقی کمك میکنند بدون شك در نهاد خود طفل قرار دارند وبرنامه های تحصیلی هرقدر که کامل وعاقلانه باشند وبهمت دانشمندان بزرك تدوین گردند هرگاه

متکی برفعالیت وعادات وتمایلات و غرایز انفرادی خود شاگردان نباشند کمترین سود اخلاقی بر وجود آنها مترتب نخواهد بود . قبل ازآنکه از جغرافیا وتاریخ یا ریاضیات برای رهبری اخلاق شاگردان خویش استفاده نمائیم باید بدانیم این علوم از لحاظ روانشناسی یعنی آزمایشهای شخصی در نظر اطفال چه اهمیت و تأثیری دارند ؟

روانشناسی ازلحاظ تربیت طبعاً منجر بمطالعه چگونگی وتحول خوی وطبع میگردد . مطالعه وتحقیق مختصری دراطراف خوی وطبع مطلب را بهتر روشن میکند .

بین محافل تربیتی شیوع کامل دارد که مقصود از تربیت صحیح تشکیل خوی وطبع وشخصیت است ولی اشکال دراین است که چگونه میتوان بدین مقصود نائل گردید ؟ . این اشکال بنظرمن بیشتر ناشی از آنستکه مربیان امروزی نمیدانند خوی یعنی چه و اگر هم اظهار من حمل براغراق گوئی گردد اقلامیتوانم باجرئت بگویم که اکثر کارشناسان تربیتی شخصیت را متوقف ولایتغیر می پندارند و بتحول و نیروی فعال آن عنایت ندارند واز تظاهرات خارجی میخواهند بخصوصیات باطنی آن پی برند ولی این خصوصیات باطنی را منفرداً وجداگانه مورد بررسی قرار نمیدهند .

۱۱ ـ من در اینجا شمه‌ای از جنبه داخلی شخصیت اخلاقی را مورد بحث قرار میدهم میتوان طبع را اینطور تعریف نمود که عبارت از استعدادی است که فعالیت شخص را باحیات اجتماعی تطبیق میکند ویا عبارت از استحضار ازسازمان حیات اجتماعی ودلبستگی بزندگانی هم نوع وتشریك مساعی با جامعه است . این تعریف ازلحاظ روانشناسی ایجاب میکندکه تمایلات و غرایز اولیه طفل در اثر تربیت و پرورش

بعادات اجتماعی پایدار تبدیل گردد .

۱ ـ مهمترین عناصر متشکله شخصیت عبارت از نیروی خالقه و اراده قوی است .

در کتابهای اخلاق و ضمن وعظ و خطابه ممکن است لاینقطع از مزایا ومحاسن صفات پسندیده ستایش کنیم ولی باید بدانیم که مربی تنها نباید بتلقین عقاید ستوده و دستورهای پسندیده قناعت ورزد بلکه مهمترین وظیفه وی عبارت از تربیت شخصیت های نیرومند است که قادر بانجام کارهای مفید و بزرك باشند .

اشخاصی که صفات پسندیده و احساسات نیکو داشته باشند ولی تنها بگفتار قناعت کنند پشیزی برای جامعه ارزش ندارند ما بافرادی نیازمندیم که عملا صفات پسندیده خویش را به ثبوت رسانند . در این دنیاکه پرده‌های رنگارنك دارد ودر پیچ وخم این زندگانی پرحوادث وپیل افکن مرد باید بتواند نیرومندی‌خویش را نشان دهد ومشکلات روزانه را با زبردستی حل کند و بنا بر این باید اراده قوی و توانا داشته باشد . البته عده قلیلی از این نعمت بزرك بهرمند هستند ولی هر یك از افراد بشر واجد قوای خالقه و استعدادهای خاصی است که هرگاه بطور صحیح پرورش یابد ویرا در این جهان آشفته وپرمشقت کمك بسزائی مینماید .

بزرگترین وظیفه تعلیم و تربیت پژوهش این قوا و استعداد ها و تربیت و تبدیل آنها بعادات اخلاقی پایدار است و آموزگار برای نیل بدین مقصود باید این قوا را مورد بازرسی شدید قرارداده ودرعین حال زمینه پرورش آنها را مساعد نماید .

۲ ـ اما نیرو وتوانائی تنها برای پیشرفت درزندگانی کافی نیست

زیرا نیرومندی و توانائی ولو با مقصود بزرك وعالی توأم باشد ممکن است موجب ظلم وبیدادگری گردد و بمنافع دیگران لطمه وارد آورد و بهمین جهت است که عواطف و احساسات را نیز باید تربیت نمود و قوه حکم و تصدیق طفل را پرورش داد و نهال مهر و محبت را در نهاد او پرورش داد. فرق حکم و تصدیق با علم خالص در آنست که در حکم مقصود و منظور کار رعایت میشود ولی علم تنها خود کار را بررسی میکند درنتیجه حکم شخص ازارزش کارهای مختلفه کاملا مطلع و آگاه میگردد و فوراً به بزرگی وکوچکی امور پی میبرد ومیفهمد چه مسائلی مستلزم دقت واحتیاط است وچه قضایائی فاقد اهمیت میباشند. بدیهی است کسیکه میداند کارهای نیك کدام است وصفات پسندیده و ستوده چه اثراتی دارد قابل ستایش است ولی ارزش و مقام حقیقی این شخص وقتی بثبوت خواهد رسید که نیات خویش را بمنصه عمل بگذارد و بنا بر این درجهان اخلاقی آن شخص قابل تحسین است که عملا اخلاقی باشد.

۳ ـ شخصیت قوی ونیرومند وحکم و تصدیق صحیح هنوز برای پیشرفت در زندگانی وانجام وظائف اجتماعی کافی نیست وممکن است کسی دارای قوه حکم کامل باشد ولی نتواند چگونه باید بمقصود نائل گردد بدون آنکه بمنافع سایرین لطمه وارد آید وبنابراین لازم است که شخص بمسئولیت شخصی خویش نیز پی‌برد یعنی اعمالش درنهادش عکس‌العمل ایجاد نماید و بعلاوه میتوان تأیید نمود حکمی که همراه با این عاطفه وجدانی نباشد کامل نیست و هر گاه حکم فاقد این حس فوری وتقریباً غریزی باشد وبمنافع سایرین توجه نکند ناقص بوده و از عناصر اصلی خویش جدا شده است زیرا همچنانکه معلومات عقلانی

درحواس ما تأثیر دارد معلومات اخلاقی نیزعواطفی درما ایجاد میکند
که ناشی از مسئولیت وجدانی است البته توضیح و تشریح این صفت
بی‌اندازه مشکل است ولی‌ما خود فرق بین یك‌شخص محبوب وخوش‌رو
وجاذب را بایك شخص خشك ومنفور و زننده بخوبی احساس میکنیم.
بدیهی‌است هردوشخص ممکن است واجد احساسات پاك یکسان باشند
ودر اصل بین نیات ومقاصد نیك آنهاکوچك ترین فرقی موجود نباشد
ولی ما مصاحبت بادومی را برآمیزش با اولی ترجیح میدهیم ومقاصد
دومی را زودتر از خواهش های اولی انجام میدهیم. همه‌کس در طی
زندگانی بااین اصل مسلم برخوزده است که برای پیشرفت دراین جهان
پرجوش‌وخروش دانستن اصول منطقی وعقلانی کافی نیست بلکه انسان
باید بتواند خویشتن را بامحیط تطبیق دهد وحتی‌المقدور برنك محیط
درآید ، جذاب وخوش رو باشد و مردم بآمیزش باوی رغبت نمایند.

۱۲ـ اکنون برای تعیین ارزش معنوی واخلاقی وعقلانی‌مسلکهای
تربیتی مختلف میتوانیم محك آزمایشی بکار بریم و با توجه باصول
فوق‌الذکر مشاهده نمائیم که آیا مسلکهای تربیتی موجوده اصولی زیر
را مورد توجه وعنایت کامل قرار میدهند.

۱ـ آیا مسلکهای تربیتی موجوده به‌غرایز وتمایلات فطری اطفال
دقت خاصی مبذول میدارند ؟ آیا زمینه را برای پرورش و اصلاح این
غرایز و تمایلات مساعد میکنند ؟ آیا آموزشگاه بجای انباشته نمودن
معلومات بیهوده درمغز شاگردان به‌پرورش قوای خالقه واستعداد های
عالی ذهن آنها همت میگمارد ؟ آیا منظور از توجه بفعالیت شخصی
طفل تنها باید از نظرعقلانی باشد یا باحساسات وتمایلات وی نیز باید
عنایت نمود ؟

این پرسش ها بهترین تست برای آزمایش ارزش مسلك های تربیتی مختلفه است و هر گاه بتوانیم بدانها پاسخ مثبت دهیم باید یقین حاصل نمائیم که مسلك تربیتی‌ما بر مبانی محکم اخلاقی استوار است. اما هیچوقت نباید فراموش کرد که مسلك تربیتی کامل آنست که متکی بر روانشناسی کودك باشد یعنی محال است که با تضعیف قوای طفل یا جلوگیری از فعالیت وی بتوان انسان نیرومند و فعال و پر ابتکار بار آورد. البته اذعان دارم که نهی نیز در برخی از مواقع سودمند است ولی نهی تنها کافی نیست بلکه نهی باید نتیجه تمرکز قوای فعال بسوی مقصد معین باشد وبدیهی است در اینصورت وقتی میتوان بمقصود نائل گردید که از انحراف برخی تمایلات وغرایز وهوسهای نفسانی براههای غلط جلوگیری نمود.

وقتی که قوای نیك روح آدمی بسوی مقصود نیکی متوجه گردید خود شخص از برخی قوای مخالف نفس خود جلوگیری میکند ولی اگر ادعا کنیم که نهی دارای ارزش اخلاقی است و تأثیر آن بیش از رهبری و هدایت تمایلات طفل است مثل آنست که بگوئیم مرك بر زندگی و نیستی برهستی برتری دارد.

ب ـ مسلك تربیتی صحیح ضمناً باید وسائل ایجاد قضاوت درستی را درطفل ایجاد نماید. شاگرد باید بتواند بین خوب‌وبد وعالی‌وپست را بخوبی تمیز دهد وبر کسی پوشیده نیست که تحصیل معلومات زیاد موجب پرورش قضاوت و حکم صحیح نخواهد گردید و برای پرورش قوه‌حکم وقضاوت باید مواد تحصیلی را بافوائد عملی آنها مربوط ساخت یکی‌ازمربیان آزموده و کارآگاه‌روزی‌میگفت که بنظروی بزرگترین نقص تعلیم‌وتربیت امروزی دراین‌است که اطفال بدون نیروی‌قضاوت وقوه تمیز

از آموزشگاه‌ها خارج میشوند یعنی بین خوب و بد چنانکه باید امتیازی قائل نمیشوند و کلیه امور این جهان را در یك سطح مینگرند وعادت ندارند که هرامری را در مقام خویش مشاهده کنند. شاید دراین اظهار افراط شده باشد ولی در هرصورت بخوبی نشان میدهد که مسلکهای تربیتی ممکن است دستخوش چه خطراتی گردد.

وقتی قوه حکم و قضاوت طفل پرورش خواهد یافت که لاینقطع بکار افتد و تمرین نماید. طفل باید در برگزیدن اشیاء یا انتخاب رشته‌های تحصیلی آزاد باشد تا خود بدرستی و نادرستی قضاوت خویش پی برد و متدرجاً برای وی مسلم گردد که موفقیت وعدم موفقیت ناشی از حکم و قضاوت خود او است اکنون باید دید آیا آموزشگاه بقوه حکم وقضاوت اطفال اجازه ابراز وخود نمائی میدهد یاخیر؟ آیا آموزشگاه موجبات پرورش قوای خالقه و فعال و حس پژوهش و تحقیق را که تشکیل قوه قضاوت ودرنتیجه چگونگی وشخصیت بسته بآنهاست فراهم میسازد یا نه؟

ج - راجع بلزوم توجه به جنبه عاطفه‌ای تعلیم و تربیت و عنایت بحس مسئولیت باجمال صحبت میکنم. در اینجا جنبه اجتماعی تعلیم و تربیت و محیط آموزشگاه وظیفه مهمی را انجام میدهد.

باید که دانش آموزان در آموزشگاه ها با رفقا و آموزگاران خویش مناسبات زیاد و آزاد داشته باشند وقتی که در برنامه‌های تحصیلی فقط بمواد مفید توجه شود و کمترین عنایتی به منافع تاریخ و ادبیات مبذول نگردد وبدینطریق طفل‌را ازاصطکاك باصنایع زیبا ازقبیل‌معماری وموسیقی ومجسمه سازی ونقاشی محروم گردد بهیچ روی نمیتوان امیدوار بود که جنبه عاطفه‌ئی و احساساتی شخص پرورش یابد.

۱۳ ـ آنچه که امروز برای آموزگاران ضرورت کامل دارد ایمان بوجود اصول اخلاقی مؤثر وقابل اجرا است . عقیده همه ما برآنستکه بامساعی بیشمار وبا پشتکارو بردباری بالاخره میتوانیم بفرزندان خویش خواندن ونوشتن ونقاشی رایاد دهیم ولی عملا از پرورش قوای اخلاقی آنها اظهار عجز میکنیم . البته بدستور های اخلاقی و گفتار بزرگان و کتابهای اخلاق اهمیت خاصی میدهیم ولی برای این دستورها واندرزها وجود مستقلی قائلیم وآنهارا در ماوراء زندگانی معمولی قرار میدهیم.

این دستورها آنقدر اخلاقی هستند که بهیچ روی با امور معمولی زندگی مطابقت نمیکنند بنا بر این ما نباید آنها را بمنزله دستورهای خشکی که سینه به سینه از اسلاف بما رسیده است تلقی کنیم وچنین بینداریم که هر کدام ازدستورهای اخلاقی شامل یك قسمت معین ومخصوص زندگی آدمی میباشند . دستورهای اخلاقی را باید باشرایط زندگی کنونی جامعه وقوای بزرگی که مدارفعالیت جامعه را تشکیل میدهند وهمچنین با عادات وعواملی که درفعالیت فردی و سعادت ونیك بختی فرد و جامعه تأثیر دارد تطبیق نمود هرآنچه که بدرد فرد وجامعه و تأمین نیك بختی افراد نخورد ازلحاظ اخلاقی هیچ ارزشی ندارد و باید بر آن نام لفاظی نهاد ما باید کاری کنیم که کودك اطمینان کامل حاصل کند اصول اخلاقی باندازه سایر قوای انسانی دارای قدرت و ارزش هستند و جزئی ازحیات اجتماعی ما و تجلیات روح ما را تشکیل میدهند.

هرگاه ما باین حقایق ایمان کامل داشته باشیم میتوانیم بکلیه رشته های تحصیل ، بکلیه راههای تدریس و بجزئی ترین حادثه زندگی آموزشگاه یك جنبه و ارزش اخلاقی خاص ببخشیم.

Title

Author

Accession No.

Call No.

Borrower's No.	Issue Date	Borrower's No.	Issue Date